



# Wissen und Handeln in Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit

Empirische und theoretische Grundlegung  
eines neuen kasuistischen Ansatzes

## Dissertation

zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie

Vorgelegt der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel

von Regula Kunz aus Basel

Basel, 2015

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der Universität Basel

[edoc.unibas.ch](http://edoc.unibas.ch)



Dieses Werk ist lizenziert unter einer

[Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel, auf Antrag von  
Prof. Dr. Ueli Mäder, Erstbetreuer  
Prof. Dr. Roland Becker-Lenz, Korreferent

Basel, den 30. Oktober 2014  
Die Dekanin, Prof. Dr. Barbara Schellewald

«Im Wort begegnen wir zwei Dimensionen: der ›Reflexion‹ und der ›Aktion‹ in so radikaler Interaktion, dass, wenn eines auch nur teilweise geopfert wird, das andere unmittelbar leidet. Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heisst daher, die

Welt verändern.»

(Freire, 1973, S. 71)

«Eigentlich nur das

Was nicht in Worte zu fassen ist  
und doch tief aus dem Innern schreit  
in den Stein meisseln  
auf die Bühne bringen  
aus dem Pinsel fliessen lassen  
in die Welt hinaus singen

was nicht in Worte zu fassen ist  
einrahmen  
aufbauen  
verdichten  
ausspielen

Wege finden  
dem inneren Tönen  
Gehör zu verschaffen  
es versuchen  
egal wie es klingt

Was nicht in Worte zu fassen ist  
und doch tief aus dem Innern schreit  
zur Blüte bringen  
in unserem Leben  
mit unserem Leben  
durch unser Leben

so weit es geht  
so weit wir kommen  
so weit unsere Fantasie reicht  
so weit unsere Kräfte tragen»

(Gerber, 2013, S. 20)

## ***Danksagung***

Hinter den Worten, wenn sie die Welt verändern wollen, steht das ganze Leben. Seine Fülle hat mich reich beschenkt, wofür ich aus tiefstem Herzen dankbar bin.

Mein grosser Dank geht an Katharina Gerber, die schon bei ihrer Lizentiatsarbeit die Relevanz des Themas erfasst hat. Sie war und ist mir eine wichtige Vordenkerin unserer Profession und Disziplin und weise Gesprächspartnerin.

Das Projekt «Schlüsselsituationen» wird von vielen Menschen getragen, von Dozierenden, Studierenden, Praxisausbildenden. Ihnen allen gebührt mein Dank für die Mitarbeit in der Pionierphase und die vielen wertvollen Rückmeldungen. Zu erfahren, was eine Community of Practice – wie ich sie mit Eva Tov, Adi Stämpfli und Dominik Tschopp erlebe – schaffen kann, hat mich in meinem Verständnis als Wissenschaftlerin geprägt und uns neue Wege der Kommunikation und Kooperation im wissenschaftlichen Kontext gehen lassen.

Ueli Mäder, mein Doktorvater, hat mich in seiner freien, tiefgründigen Weise als Mensch und Fachperson stets die Richtung finden lassen.

Roland Becker stand mir als Zweitgutachter immer ehrlich Rede und Antwort und öffnete mir Türen in die Fachwelt.

Barbara Fäh hat mich als Vorgesetzte unterstützt und darin bestärkt, meine Dissertation zu schreiben. Ich bin ihr für ihr Vertrauen und ihre Rücksicht sehr dankbar.

Die Entwicklung des Moduls «Kasuistik» hat mir den Blick für diese Thematik geöffnet und geschärft, und ich danke der Modulleitung für den anregenden fachlichen Austausch.

Von Herzen danke ich meinem Mann, Thomas Schmid, für sein Mittragen und seine Ermutigungen. Unsere Kinder, Hannes und Bastian, haben mich mit ihren Fragen immer wieder dazu gebracht, das Wesentliche auf den Punkt zu bringen und Position zu beziehen.

Dass ich mich gewagt habe, eine Auszeit in der Studierstube für mich zu beanspruchen, ist das letzte grosse Geschenk meines Vaters, bevor er uns verlassen hat.

Mira Kudris verdanke ich den Blick für den seelischen Wesenskern des Lebens und die Erfahrung der Vitalität aus dieser Kraftquelle, wenn sie fliesst – auch für das Schreiben dieser Arbeit.

Christoph Gassmann danke ich für das sachkundige Lektorieren meines Textes.



## ***Abstract***

Die Soziale Arbeit verfügt über eine lange mündliche Tradition von kasuistischen Betrachtungen. Es sind auch unzählige (schriftliche) Einzelfallstudien dokumentiert. Hingegen fehlt es an einer Systematik, um die Erkenntnisse aus diesen Betrachtungen und Studien in einer Kasuistik der Sozialen Arbeit zusammenzuführen.

Der Diskurs zum Verhältnis von Theorie und Praxis ist facettenreich und wohl beinahe so alt wie die Soziale Arbeit selbst. Aktuell wird eine Theorie-Praxis-Relationierung gefordert, um die Wissenschaftsbasierung gelingender Professionalität zu gewährleisten. Doch wie die Relationierung zu bewerkstelligen ist, bleibt nach wie vor offen.

In dieser Arbeit wird ein neuer Ansatz, der einer situativen Kasuistik, begründet, um diese beiden Perspektiven miteinander zu verbinden. Es werden eine Systematik und ein Format zur Beschreibung der kasuistischen Betrachtungen entwickelt, und Kasuistik wird als Ort der Relationierung von Theorie und Praxis begründet.

Ausgehend vom situierten Lernen, werden in Variationen wiederkehrende Situationen der beruflichen Praxis als «Schlüsselsituationen» empirisch gewonnen. Die Titel und Merkmale dieser Schlüsselsituationen werden zu einer Typologie verallgemeinert, die als Systematik für die Kasuistik genutzt werden kann. Die Situationsbeschreibungen bleiben spezifisch, sind jedoch auf die allgemeinen Merkmale und Titel bezogen. Dies legt die Grundlage für das Beschreibungsformat der kasuistischen Betrachtungen, die Allgemeines und Besonderes verknüpfen.

Die situative Orientierung für eine Kasuistik wird theoretisch erörtert, und die Gelingensbedingungen zur Relationierung von Theorie und Praxis, von Allgemeinem und Besonderem werden herauskristallisiert. Aus diesen Anforderungen wird der Ansatz einer situativen Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung entwickelt.

## ***Keywords***

Situative Kasuistik

Kasuistik

Fallarbeit

Schlüsselsituation

Situation

*community of practice*

Neue Medien in der Sozialen Arbeit

*collaborative learning*

Praxisausbildung

Praktika

Theorie-Praxis-Relationierung

Wissenstransfer

Profession(swissen)

Wissen

Lernen

Reflexivität

*reflective practitioner*

# Inhaltsverzeichnis

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Persönliches Vorwort</b>  | <b>10</b> |
| <b>2</b> | <b>Einleitung</b>  | <b>13</b> |
| <b>3</b> | <b>Empirische Grundlegung einer situativen Kasuistik – Erhebung der Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit</b> | <b>17</b> |
| 3.1      | Theoretische Prämissen der empirischen Erhebung  | 18        |
| 3.1.1    | Situiertheit von Wissen  | 18        |
| 3.1.2    | Curriculare Implikationen  | 22        |
| 3.1.3    | Fazit: Forschungsleitende Annahmen   | 24        |
| 3.2      | Entwicklung der Fragestellung für die empirische Untersuchung und Begriffsbestimmung von «Schlüsselsituation»    | 24        |
| 3.3      | Methodisches Verfahren   | 27        |
| 3.3.1    | Auswahl der Expertinnen und Experten aus der Praxis der Sozialen Arbeit  | 39        |
| 3.3.2    | Datenerhebung und diskursive Validierung mit den Expertinnen und Experten von August bis Oktober 2005            | 41        |
| 3.3.3    | Datenauswertung und -interpretation durch die Forschungsprojektgruppe von Oktober 2005 bis Februar 2006          | 46        |
| 3.4      | Ergebnisse der empirischen Erhebung  | 48        |
| 3.4.1    | Typologie der Schlüsselsituationen   | 49        |
| 3.4.2    | Typische Situationsbeschreibungen und Situationsmerkmale der Schlüsselsituationen                                | 55        |
| 3.5      | Diskussion der empirischen Erhebung und Ergebnisse   | 59        |
| <b>4</b> | <b>Theoretische Grundlegung einer situativen Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung</b>             | <b>65</b> |
| 4.1      | Erste Hypothese Professionalität gelingt nur durch Relationierung von Theorie und Praxis                         | 67        |
| 4.1.1    | Professionstheoretische Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis                                      | 67        |
| 4.1.2    | Professionstheoretische Bestimmung von Professionalität  | 71        |
| 4.1.3    | Diskussion der ersten Hypothese und Fazit  | 80        |
| 4.2      | Zweite Hypothese Praxisausbildung als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung                                      | 88        |
| 4.2.1    | Begriffsbestimmung von Praxisbezug, Praktika und Praxisausbildung  | 89        |
| 4.2.2    | Praxisbezug im aktuellen Bildungskontext und seine Bedeutung für die Relationierung von Theorie und Praxis       | 90        |
| 4.2.3    | Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung                                | 96        |
| 4.2.4    | Das Novizen-Experten-Verhältnis zwischen Studierenden und Praxisausbildenden                                     | 102       |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 4.2.5    | Diskussion der zweiten Hypothese und Fazit  | 113        |
| 4.3      | Dritte Hypothese Das Zusammenspiel von Wissen und Handeln liegt der Relationierung zugrunde   | 117        |
| 4.3.1    | «Reflective practitioner» nach Schön: Relationierung durch Reflexion und Aktion – «knowing-in-action» und «reflection-in-action»  | 119        |
| 4.3.2    | Praktisches und diskursives Bewusstsein nach Giddens  | 122        |
| 4.3.3    | Zusammenspiel von Wissen und Handeln in den lerntheoretischen Ansätzen von Kaiser, Neuweg und Wahl  | 125        |
| 4.3.4    | Zusammenspiel von Wissen und Handeln im Diskurs von Communities of Practice nach Lave und Wenger  | 141        |
| 4.3.5    | Diskussion der dritten Hypothese und Fazit  | 146        |
| 4.3.6    | Exkurs zu Intuition als zentraler Grösse im Zusammenspiel von Wissen und Handeln  | 151        |
| 4.4      | Vierte Hypothese Kasuistik in der Sozialen Arbeit als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung   | 158        |
| 4.4.1    | Historische Entwicklung der Kasuistik in der Sozialen Arbeit  | 159        |
| 4.4.2    | Begriffsbestimmung von Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung  | 161        |
| 4.4.3    | Modelle von Kasuistik   | 168        |
| 4.4.4    | Diskussion der vierten Hypothese und Fazit  | 174        |
| <b>5</b> | <b>Entwicklung einer situativen Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung</b>   | <b>179</b> |
| 5.1      | Anforderungen an eine situative Kasuistik aus den Hypothesendiskussionen  | 179        |
| 5.1.1    | Anforderungen aus der ersten Hypothese: Wissenschaftliches Wissen und andere Wissensarten mit Handlungspraxis relationieren   | 179        |
| 5.1.2    | Anforderungen aus der zweiten Hypothese: Novizinnen und Novizen einführen, Expertenwissen deklarieren   | 181        |
| 5.1.3    | Anforderungen aus der dritten Hypothese: Implizites Wissen soweit möglich explizieren, Kasuistik situativ verankern, Reifikate als Grenzobjekte im Diskurs herausbilden   | 183        |
| 5.1.4    | Anforderungen aus der vierten Hypothese: Verfahren explizit machen, das Allgemeine und Besondere explizieren, Narrationen zulassen, Professionelle als Akteure mit ihrem impliziten Wissen in den Blick nehmen, Professionalität benennen | 186        |
| 5.2      | Bestimmungsmerkmale einer situativen Kasuistik  | 187        |
| <b>6</b> | <b>Fazit und Ausblick zur empirischen und theoretischen Grundlegung einer situativen Kasuistik</b>  | <b>195</b> |
| 6.1      | Ausblick I – Eine akteursorientierte Kasuistik: Arbeit mit Schlüsselsituationen – Reflexionsmodell  | 196        |

|  |            |
|--|------------|
| 6.2 Ausblick II – Eine diskursive Kasuistik – (Online-)Diskurs über Schlüsselsituationen – Diskursmodell | 199        |
| <b>7 Persönliches Nachwort</b>   | <b>202</b> |
| <b>8 Literatur und Quellenverzeichnis</b>  | <b>204</b> |
| <b>Abbildungsverzeichnis</b>   | <b>223</b> |
| <b>9 Anhang</b>  | <b>225</b> |
| 9.1 Dokumente aus dem Datenerhebungsprozess  | 225        |
| 9.2 Dokumente aus dem Prozess der Datenauswertung und -interpretation                                    | 237        |
| 9.3 Empirische Erhebung der Schlüsselsituationen   | 249        |

# 1 Persönliches Vorwort

Es ist eine wundervolle Herausforderung, in meinem Alter noch eine Dissertation schreiben zu dürfen. Mit allen Aufgaben, die ich als Professorin an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und als Familienfrau mit zwei lebendigen Jungs habe, ist dies eine längerfristige Aufgabe. Getrieben von der Frage, wie Wissen und Handeln zusammenspielen, habe ich mich intensiv dem Thema der Theorie-Praxis-Relationierung gewidmet, sei dies als Projektleiterin für ein neues Curriculum, in der Mitverantwortung für die Praxisausbildung und deren Begleitveranstaltungen oder als Co-Leiterin für den Zertifikatslehrgang Praxisauszubildende<sup>1</sup>.

So hat die Fragestellung schon im Jahr 2005 Konturen angenommen, gleichzeitig begann auch die Suche nach Material. Die empirische Untersuchung folgte kurz darauf, und das Projekt gedieh in den aufreibenden Jahren der Fusion unserer Hochschulen zur FHNW nur langsam, doch stetig. Nun endlich ist es mir vergönnt, aus der Fülle des Materials meine Dissertation zu schreiben. Ich lege darin die theoretische und empirische Grundlage, um eine Kasuistik der Sozialen Arbeit anhand von Schlüsselsituationen zu entwickeln. Gleichzeitig haben wir zu dritt ein Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013) geschrieben, welches das Reflexionsmodell beschreibt, das wir auf der Datengrundlage von 2005 für die Lehre entwickelt haben. Gewisse Begriffsbestimmungen und theoretische Fundierungen sind sowohl für das Buch als auch für meine Dissertation relevant, weshalb ich an einigen Stellen dieser Arbeit auf das Buch verweise.<sup>2</sup>

Es ist mir ein Herzensanliegen, die Professionalität der Sozialen Arbeit voranzutreiben. Dies geht meines Erachtens nur, wenn *professional* und *scientific community* diskursiv aushandeln, was sie konkret unter professioneller Praxis Sozialer Arbeit verstehen. Genau diese Möglichkeit bietet eine Kasuistik. Mit meiner Dissertation möchte ich mit den Schlüsselsituationen ein theoretisch und empirisch fundiertes Format entwickeln, das die Verständigung zwischen den *communities* sowie den kasuistischen Fachdiskurs vereinfacht.

«Nur das» möchte ich mit meiner Dissertation erreichen – und ich hoffe, dass es mir gelingt, im Sinne von Paulo Freire (1973, S. 71) meine Gedanken in «wirkliche Worte» zu fassen.

*In wirklichen Worten zu schreiben, verlangt einen anderen Schreibstil für eine Dissertation,  
als sonst üblich.*

*Es bedeutet, meine Ansichten in Ich-Form zu vertreten und nicht Formulierungen des Passivs oder der  
dritten Person zu wählen, die den objektiven, distanzierten Blick der beobachtenden Wissenschaft  
symbolisieren, den es gar nicht gibt.*

*«Was könnte den Materialismus ablösen? Die Zeit, deren Ende bereits abzusehen ist, ist die Zeit des*

---

<sup>1</sup> Praxisauszubildende bilden unsere Studierenden an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW während eines Jahres im Verlauf ihres Bachelor-Studiums in der Praxis der Sozialen Arbeit aus. Dazu wird der Kompetenzerwerb geplant und eine enge Kooperation zwischen Hochschule und Praxis gepflegt.

<sup>2</sup> Dies ist mit dem Verlag und meinem Doktorvater so vereinbart, da der Schreibprozess für diese Teile parallel verlief.

*Materialismus. Sie wird enden, weil sie die Probleme, die sie geschaffen hat, nicht mehr zu lösen vermag. Die Zeit des Materialismus ist von einem Weltbild geprägt, das allein die Materie als Urstoff des Universums und als Grundlage der Realität anerkennt: Alles, was real ist, muss auf irgendeine Weise materiell fassbar und objektiv messbar sein. Die Ergebnisse der Quantenphysik haben gezeigt, dass die Materie einen ganz anderen Charakter hat, als wir bislang angenommen haben. Auf subatomarer Ebene ist sie ein äusserst bewegliches Netzwerk instabiler energetischer Beziehungen. Subatomare Teilchen entstehen und vergehen so schnell, dass der Begriff des Teilchens gar nicht mehr wirklich zutreffend ist. Unter einem Teilchen stellen wir uns ein eindeutig bestimmbares und lokalisierbares Objekt vor, doch subatomare Teilchen sind eher temporäre Erscheinungen in einer beweglichen, energetischen Welt. Die kleinsten Bausteine unseres Universums sind so immateriell, dass wir sie trotz der ausgefeiltesten Technologien kaum erfassen können. Die stabile Grundlage unserer Zivilisation entpuppt sich als Netzwerk flüchtiger Beziehungen. Sowohl wir selbst als auch das ganze Universum sind ein Teil davon. Jede Bewegung innerhalb dieses Netzwerkes beeinflusst das ganze Gefüge. Auf subatomarer Ebene ist es nicht möglich, Objekte und Subjekte voneinander zu trennen. Alles ist mit allem verwoben. Der Begriff der Objektivität wird damit hinfällig. Er muss durch den Begriff der Beziehung ersetzt werden» (Knapp, 2008, S. 218).*

*Es bedeutet, Intellekt und Intuition zu verbinden, damit ich als Mensch nicht ver-zwei-fle. «Der Verstand fokussiert sich auf das Einzelne, auf das Spezielle. Er stellt scharf. Die Intuition lässt los, sie entschärft den Blick. Das verhält sich ganz ähnlich, wie wenn wir 3-D-Bilder betrachten, die beim ersten Hinsehen aus Strichen, Farben und Mustern bestehen. Ein räumliches Bild entwickelt sich erst, sobald man keinen bestimmten Punkt mehr fixiert. Dann offenbart sich, meist verbunden mit einem Aha-Effekt, das ganze Bild. Je unfokussierter das Sehen wird, umso plastischer tritt der in den äusseren Mustern verborgene Inhalt hervor, bis er aus der Unschärfe geradezu herausleuchtet. [...]*

*Der wissenschaftliche Stoff erwacht erst im aktiven Dialog mit sich selbst und der Welt zum Leben. [...]*

*Wissen will gelebt und seine Wirkung hautnah erfahren werden, dann erst kann es zur Weisheit reifen» (Kessler, 2012, S. 54 und S. 39).*

*So erlebe ich beim Schreiben immer beides: genau auf wissenschaftliche Quellen fokussieren und dann wieder die Unschärfe zulassen, bis durch Vernetzung, Bündelung oder Kombination neue Bilder, Gedanken, Aussagen entstehen. Der Anspruch, diesen Prozess im Detail wissenschaftlich nachvollziehbar und transparent darzustellen, scheint mir eine Anmassung zu sein.*

*Es bedeutet deshalb auch, Anekdoten, Lebensweisheiten, Fragen aufzunehmen und mir Exkurse in andere Disziplinen zu erlauben, um dem Anspruch von Bildung als Menschwerdung gerecht zu*

*werden. Ich werde solche Textstellen durch kursive Schrift und eine rechtsbündige Darstellung unterscheiden – so wie diese hier.*

*Nach allem, was ich gelesen habe, es waren wunderbare Stunden der Musse, stelle ich fest:*

*Es gibt nichts Mühseliges, als streng wissenschaftliche, empirische Ergebnisse zusammenzufassen und den «Geist in der Materie» herauszuschälen, das heisst Aussagen, die für die wissenschaftliche und empirische Validität getrennt wurden, wieder in Beziehung zu setzen.*

*Es gibt nichts Aufwendigeres, als das Wesentliche aus Sammelbänden, die einem das Wissen wie lose Brocken hinwerfen, gedanklich zu durchdringen und zu bündeln.*

*Es gibt nichts Schöneres, als die Bücher von grossen Denkerinnen und Denkern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aller Zeiten zu lesen. Denn sie setzen sich über alle Formalismen hinweg und lassen ihren Geist zu Sprache werden.*



## 2 Einleitung

*«Sprache dient nicht in erster Linie dem Austausch von Wissen und dem Vermitteln von Einsicht, sondern der Legitimation des überwiegend unbewusst gesteuerten Verhaltens vor uns selbst und vor anderen. Dies ist ein wichtiges Faktum individuellen emotionalen Überlebens und gesellschaftlichen Zusammenlebens.»*

*(Roth, 2003, S. 551)*

*Dieses Zitat stelle ich an den Anfang meiner Dissertation. Es gibt meiner Absicht, Wissen und Handeln in Schlüsselsituationen sichtbar zu machen, nochmals eine ganz andere Bedeutung, ja stellt sie sogar in Frage.*

*Ich möchte damit alle Lesenden einladen zu bedenken: Es kann immer auch anders sein.  
Die Zukunft wird es weisen.*

Die Entwicklungen der Sozialen Arbeit als Wissenschaft und Praxis sind sehr unterschiedlich verlaufen, oft spannungsreich und widersprüchlich. Nichtsdestotrotz stellt sich die Frage nach einer gemeinsamen Ausrichtung von Profession und einem geteilten Verständnis von Professionalität. Doch wie kann dies bewerkstelligt werden? In der Kasuistik scheint sich ein möglicher neuer Zugang zu öffnen.

Die Soziale Arbeit hat sich im letzten Jahrzehnt als **wissenschaftliche Disziplin** in der neuen Hochschullandschaft rasant entwickelt. «Die Soziale Arbeit als wissenschaftliche Disziplin steht unter dem Erwartungsdruck, neues Wissen zu schaffen und zur Verfügung zu stellen» (Blosser u.a., 2010, S. XV). 2006 wurde die Schweizerische Gesellschaft für Soziale Arbeit gegründet mit dem Anliegen, Soziale Arbeit als Wissenschaft weiterzuentwickeln. Im Juni 2013 wurde die Organisation in die Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften aufgenommen, womit die Soziale Arbeit – zumindest in der Schweiz – als Wissenschaft anerkannt ist.<sup>3</sup>

Eine Professionalisierung der Ausbildung (vgl. Hauss, 2011) und ein Akademisierungsschub zeichnen sich als Tendenz ab (Gregusch & Geiser, 2011, S. 226). Gleichzeitig bildet sich in der Sozialen Arbeit eine starke Hierarchisierung der Ausbildungsstufen heraus (von Fachfrau/Fachmann Betreuung EFZ auf der Sekundarstufe II über den eidgenössischen Fachausweis Sozialbegleitung auf Tertiärstufe B und die höheren Fachschulen bis hin zum Bachelor, Master und PhD). Damit geht die Gefahr eines Qualitätsverlustes einher. Neue niedrigere Abschlüsse unterlaufen die bisher vorherrschenden höheren oder die unterschiedlichen Profile werden nicht zu einer entsprechenden Arbeitsteilung

---

<sup>3</sup> <http://www.sagw.ch/de/sagw/oeffentlichkeitsarbeit/newsletter/nl-archiv/nl-2013/nl-juni-2013/nl-sagw-juni13.html> [1.7.2014].

und -spezialisierung genutzt, sondern gleich gehandhabt (Keller, 2011, S. 217). Die Etablierung der Sozialen Arbeit als Profession ist demzufolge weiterhin widersprüchlich, und die Frage, wie die Wissensbestände in eine Praxis überführt werden ist oft ungelöst.

Die **Praxis** der Sozialen Arbeit hingegen musste vielfältige Antworten auf aktuelle Fragen im sozialen Bereich finden. So führte ein verändertes Staats- und Solidaritätsverständnis in der Gesellschaft zu vielfältigen Umstrukturierungen. Es fand seinen Ausdruck in Gesetzesrevisionen und neuen Finanzierungsmodellen. New Public Management wurde eingeführt, die Aktivierungspolitik umgesetzt und entsprechende Bonus-Malus-Systeme eingeführt. Der «Neo-Sozialstaat» interessiert sich in der Regel nur noch für die «verwertbare Klientel» (vgl. Keller, 2011, S. 220). Die Menschen ohne Integrationsperspektiven werden zunehmend wieder zu Empfangenden von Barmherzigkeitsangeboten, durch welche sie abhängig und infantilisiert werden (a.a.O.). Trojanow spricht vom "überflüssigen Menschen" in der globalisierten Wirtschaft (2013). In solchen Bereichen wie auch unter dem allgemeinen Anpassungsdruck in Richtung «weniger Sozialstaat» zeichnet sich eine Deprofessionalisierungstendenz ab (Gregusch & Geiser, 2011, S. 226). Gleichzeitig «steht ausser Zweifel, dass die sozialarbeiterische, sozialpädagogische und sozialpolitische Expertise in Zukunft noch mehr gefordert sein wird; Qualitätsansprüche und der Zwang zu ökonomischem Mitteleinsatz steigern die Nachfrage. Es gilt, die verschiedenen Aktionsfelder in wechselseitige Bezüge zu setzen, zu integrieren und die institutionenübergreifende Zusammenarbeit zu verankern» (Blosser u.a., 2010, S. XIV). Auch aus Sicht der Praxis ist die Frage der Profession also nach wie vor aktuell, und die gefundenen Antworten stellen eigene Wissensbestände dar.

Die **Profession** Soziale Arbeit steht vor der Herausforderung, den unglaublich gewachsenen Wissensbestand aus *scientific* wie *professional community* zu vernetzen und ihn bei den Herausforderungen der Zeit zum Wohle der Gesellschaft und der Klientel der Sozialen Arbeit zu nutzen. Die Etablierung der Profession bleibt bei den sich ausdifferenzierenden Bildungsangeboten ein widersprüchliches Unterfangen. Professionalität hingegen ist das gemeinsame Ziel. Sie ist nur durch eine Verknüpfung von Theorien, Axiologien und Praxeologien sowie Empirie und Wissenschaftstheorien zu erreichen (vgl. Stimmer, 2006). Von den Professionellen der Sozialen Arbeit wird Theorieverstehen wie Fallverstehen (vgl. Kraimer, 1998) erwartet.

Das Modell des einseitigen Wissenstransfers von der Theorie in die Praxis hat sich als untauglich erwiesen. Schon eher wird von Transformation gesprochen, und Dewe (2012) hat den Begriff der Relationierung geprägt, um damit die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Wissensarten zu betonen, die in der Relation zueinander etwas Neues, Drittes entstehen lassen. Wie das geschieht, lässt Dewe hingegen offen, der Begriff der «Relationierung» selbst ist noch unscharf und soll in meiner Dissertation weiter ausdifferenziert und mit anderen Theorieansätzen und Forschungsergebnissen aus Psychologie, Pädagogik und Soziologie in Beziehung gesetzt werden.

Es gibt verschiedene Zugänge, um diese Relationierung zu bewerkstelligen. Die Entwicklung von Methoden sind als Ansatz zu werten, der vor dem Hintergrund von Theorien das Handeln durch Verfahrensweisen zu fassen, zu planen und zu steuern versucht (Galuske, 2011). Mit dem Habituskonzept haben Bourdieu (1987) – und darauf aufbauend Oevermann (1996) spezifisch für die Pädagogik und dann auch für die Soziale Arbeit – beschrieben, wie eine zu entwickelnde innere Handlungsgrammatik Professionellen erlaubt, in nicht standardisierbaren Situationen handlungsfähig zu sein. Die Entwicklung des Habitus ist aber kaum planbar oder steuerbar. Dennoch liegen erste Versuche und Ergebnisse, dies über Reflexionen in Fallwerkstätten zu erreichen, vor und zeigen, dass Habitusbildung zumindest gefördert, wenn auch nicht gesteuert werden kann (Becker-Lenz & Müller, 2009). Einen ganz anderen Zugang verspricht *evidence-based practice* (EBP). Forschung soll eindeutige Wirkungen (bestimmter Handlungen) nachweisen, an denen sich dann das Handeln orientieren kann (Sommerfeld & Hüttemann, 2007). Doch wird die dadurch notwendige Standardisierung des Handelns, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, kritisiert (Hüttemann & Sommerfeld, 2008). Unabhängig von dieser Kritik stellen Vertreter und Vertreterinnen des EBP-Ansatzes selbst fest, dass, auch wenn Wissen über die Wirkungen der Interventionen vorliegen würde, dieses Wissen nicht automatisch das Handeln steuert. Sie suchen also selbst nach Instrumenten, wie das Zusammenspiel von Wissen und Handeln vonstatten geht (Dahmen, 2011). Einen weiteren Zugang öffnet die Kasuistik. Seit den Anfängen der Sozialen Arbeit werden Fälle genutzt, um an ihnen zu lernen – um aus ihnen Theorien und Modelle abzuleiten oder an ihnen Wissensbestände zu illustrieren. Das Wissen, das sich aus einer Kasuistik ergibt, ist Wissen, das handlungs- und theoriebezogen ist, es relationiert immer Theorie und Praxis (Hörster, 2002). Leider werden in der Sozialen Arbeit die Ergebnisse der Kasuistik, die in der Regel in Fallwerkstätten, Super- und Intervisionen oder persönlichen Reflexionen entstehen, selten dokumentiert. Doch genau dieses Wissen wäre meines Erachtens wertvoll, um die Theorie-Praxis-Relationierung zu entwickeln. Im Sinne von Giddens' (1997) «diskursivem Bewusstsein» ermöglichen erst solche Beschreibungen einen Fachdiskurs, in dem die Beteiligten die Bedeutung von Wissen und Handeln aushandeln und sich über professionelle Praxis verständigen können.

Als ein weiterer Ort der Relationierung wird das Praktikum während der Hochschulausbildung gesehen (Bernler & Johnsson, 1995). Expertinnen und Experten sollen Novizinnen und Novizen in die Kunstlehre einer nicht standardisierbaren Profession (Flitner, 2012; Dewe et al., 1987) einführen. Sowohl den Studierenden als auch den Auszubildenden in der Praxis muss das Kunststück der Theorie-Praxis-Relationierung gelingen, damit die angehenden Fachkräfte die geforderte Professionskompetenz erwerben können. In der Schweiz macht das Praktikum etwa ein Drittel des Bachelor-Studiums aus. Es ist also ein wesentlicher Lernort im Studium, und die Beteiligten haben grossen Einfluss darauf, ob die Theorie-Praxis-Relationierung gelingt.

Diese einleitenden Gedanken zeigen, dass ich in meiner Dissertation den Versuch wage, eine Kasuistik für die Soziale Arbeit zu entwickeln, die primär Studierende, Praxisausbildende und Dozierende als Nutzniessende anvisiert, um ihnen das Gelingen der Theorie-Praxis-Relationierung zu erleichtern.

Im empirischen Teil meiner Dissertation untersuche ich, ob sich die Soziale Arbeit anhand von Situationen beschreiben und empirisch fassen lässt. Dazu entwickle ich meine Fragestellung, begründe den Begriff der «Schlüsselsituation» und lege das empirische Verfahren dar.

Hypothesengeleitet, erarbeite ich theoretisch die Anforderungen an eine Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung.

Dazu begründe ich zunächst, warum die Theorie-Praxis-Relationierung für die Soziale Arbeit so wesentlich ist und was wir darunter verstehen. Zur Ausdifferenzierung des Relationierungsbegriffes ziehe ich die Erkenntnisse aus dem professionstheoretischen Diskurs und der soziologischen Wissensverwendungsforschung hinzu. Nach diesen Begriffsbestimmungen betrachte ich die Praxisausbildung als möglichen Ort der Theorie-Praxis-Relationierung. Aufgrund dieser Erörterungen erweitere ich den Begriff der Relationierung mithilfe von Lerntheorien und Erkenntnissen aus dem pädagogischen Bereich zum grundlegenden Zusammenspiel von Wissen und Handeln. Anschliessend stelle ich den aktuellen Fachdiskurs zu Kasuistik dar. Aus all diesen theoretischen Ansätzen leite ich die Anforderungen an eine Kasuistik ab.

Daraus entwickle ich anschliessend theoretisch begründet eine Kasuistik, die Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit als Format nutzt.

In einer Schlussdiskussion ziehe ich das Fazit zu einer situativen Kasuistik.

Ein Ausblick führt in die differenziertere Beschreibung der Schlüsselsituationen ein, die durch ein Reflexionsverfahren erarbeitet wird. Dieser Prozess wird als Reflexionsmodell bei Tov, Kunz und Stämpfli (2013) dargestellt.

Ein zweiter Ausblick zeigt, wie in einem Forschungsprojekt das Diskursmodell der Schlüsselsituationen entwickelt wird: über eine Online-Diskursplattform für Kasuistik anhand der Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit.

### 3 Empirische Grundlegung einer situativen Kasuistik – Erhebung der Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit

*«Ausgangspunkt für die Organisation des Programminhalts einer pädagogischen oder politischen Aktion muss die gegenwärtige existentielle und konkrete Situation sein.»*

*(Freire, 1973, S. 78/79)*

Die Grundidee, eine situative Kasuistik zu entwickeln, ist einem Vorgang aus dem Jahre 2005 geschuldet. Im Kontext eines Projektes zur Curriculumsentwicklung wurde auch eine empirische Erhebung durchgeführt. Die damalige Direktorin unserer Hochschule, Eva Tov, wollte ein empirisch fundiertes Kompetenzprofil entwickeln, das die Anforderungen zur Berufsbefähigung auch aus Sicht der Praxis formulierte. Dieses Profil sollte als roter Faden für den curricularen Aufbau dienen. Für das Projekt brachte ich damals die Idee eines situativen lerntheoretischen Ansatzes (Kaiser, 2005a, 2005b; Lave & Wenger, 1991) ein. Die Berufsbefähigung und damit die Kompetenz sollten daran festgemacht werden, **welche Situationen der Sozialen Arbeit die Abgängerinnen und Abgänger des Bachelor-Studienganges respektive Berufseinsteigerinnen und -einsteiger gestalten können sollten.** Mit ihrer empirischen Erhebung gelang es der Projektgruppe, das Aufgabenfeld der Sozialen Arbeit anhand von Situationen zu beschreiben – eine neue, damals ungewohnte Perspektive in Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit. Aus den Situationen wurden ein Kompetenzprofil und erste Elemente einer Modulstruktur erarbeitet. Das Curriculum konnte jedoch aufgrund der Fusion der Fachhochschule beider Basel mit anderen Fachhochschulen zur Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) nie in der intendierten Weise entwickelt werden (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 17f. und S. 28f.). Die weiterführenden curricularen Schritte waren durch diese veränderten äusseren Umstände nicht mehr von Interesse. Doch schien mir die empirisch erhobene Sammlung von Situationen sehr wertvolles Datenmaterial zu sein, das ich weiter nutzen wollte. Im Laufe der Zeit und nach zahlreichen Diskussionen mit Fachkolleginnen und -kollegen entwickelte ich die Idee, die empirisch erhobenen Situationen der Sozialen Arbeit als Ausgangsmaterial zu nehmen, um daraus theoriegeleitet eine situative Kasuistik zu entwickeln. Nicht nur das Ergebnis, rund 130 «Schlüsselsituationen», sondern auch die theoretische Prämisse für die Erhebung bilden den Ausgangspunkt zur Entwicklung der situativen Kasuistik. Ich werde in den folgenden Abschnitten zum einen diese theoretische Verortung darlegen, zum andern das empirische Verfahren und die Datenerhebung von 2005 schildern sowie deren Ergebnisse darstellen. Abschliessend diskutiere ich kritisch die damalige Erhebung und ihre Ergebnisse.

Bei der Entwicklung der empirischen Erhebung und Umsetzung war ich federführend. Unterstützt wurde ich von der Co-Projektleiterin, Johanna Kohn, zwei Assistentinnen, die bei der Dokumentation

der Ergebnisse mithalfen, Katharina Gerber für die Sozialarbeit und Monika Engesser für die Sozialpädagogik, sowie von einer fachlichen externen Begleitung in der Person von Beat Keller. Ermöglicht wurde die empirische Erhebung durch die damalige Direktorin unserer Hochschule, Eva Tov. Die fachliche Begleitung durch Beat Keller war für uns Projektleiterinnen wesentlich. Der Ansatz, nach dem wir arbeiten wollten, war von ihm und Hansruedi Kaiser (2005a und 2005b) neu entwickelt worden, es gab wenig Literatur (Norton 1997; Collum 1999; Kaiser 2005 a und b) oder erst Unveröffentlichtes zum empirischen Verfahren. Bei der nachfolgenden Darstellung des Verfahrens liegt deshalb die Jahreszahl einiger zitierter, seither entstandener Literatur nach dem Datum der Erhebung (Ghisla, 2007; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008; Tippelt & Edelmann, 2007; Zbinden-Bühler & Volz, 2007).

### 3.1 Theoretische Prämissen der empirischen Erhebung

*«Der Grundsatz, dass keine Erkenntnis theorielos, keine Wahrnehmung ungerichtet ist, bleibt unhintergebar.»*

*(Kruse, 2012, S. 163)*

Mit der Aussage, die diesem Abschnitt als Motto vorangestellt ist, weist Kruse auf die Grundproblematik von empirischen Erhebungen hin, seien sie quantitativer oder qualitativer Art. Menschliche Erkenntnispraxis ist stets abhängig vom eigenen Wissen, worauf gemäss Kruse schon Kant und Popper hingewiesen haben (a.a.O., S. 160). Demzufolge ist es wichtig, zu Beginn einer Erhebung die «forschungsleitenden Annahmen» darzulegen, die als «Erkenntnisheuristiken» im Forschungsprozess fungieren, den Erkenntnisprozess aber nicht determinieren dürfen (a.a.O., S. 164f.).

In diesem Sinne stelle ich in den folgenden Abschnitten die theoretischen Prämissen für unsere empirische Erhebung dar.

#### 3.1.1 *Situiertheit von Wissen*

Die Erforschung der künstlichen Intelligenz und der Versuch, Expertenwissen abzubilden, hat in den Siebziger- bis Neunzigerjahren des 20. Jahrhunderts zur Erkenntnis geführt, dass menschliches Handeln in der Regel nicht einem rationalen Plan folgt, sondern sich situativ entwickelt (Kaiser, 2005a, S. 42f.). Die Ethnologin Lucy Suchman (1987) prägte mit ihrer Xerox-Studie, bei der sie Menschen beim Bedienen eines komplizierten Fotokopierers beobachtete, den Begriff des «situierten Handelns». «Das alltägliche Denken, Wissen und Lernen ist nach Suchmans Auffassung

kontextgebunden und verkörperlicht, und Handeln wiederum ist situations- und nicht planbasiert. Pläne dagegen haben eine bestimmte Funktion, die Suchman aus ihren ethnografischen Untersuchungen genauer bestimmt; Pläne sind für sie eine Quelle gegenseitiger Verständlichkeit, sie sind schematische Repräsentationen von situierten Handlungen» (Law, 2000, S. 264). Damit veränderte sich das Verständnis vom menschlichen Wissen. Man ging fortan nicht mehr davon aus, dass dieses aus abstrakten Regeln besteht, die durch abstrakte Symbole repräsentiert werden, sondern «dass es ganz konkret auf gewisse Situationen bezogen ist und durch das Auftreten dieser oder ihnen ähnlicher Situationen aktiviert wird» (Kaiser, 2005a, S. 43). Die traditionelle Theorie der Kognition wurde durch vielfältige Arbeiten diverser Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Theorie der *situierten* Kognition. Der Begriff «situativ» oder «situiert» wird in der Literatur deshalb verschieden verwendet. Law (2000, S. 275) fasst die wichtigsten Ansätze wie folgt zusammen:

|                       | <b>Definition von Wissen</b>   | <b>Definition von Handeln</b>  |
|-----------------------|--|--|
| Suchman (1987)        | Eine Art entkörperlichter Kompetenz, die ein Agent internalisiert, wenn er in soziale Interaktionen einbezogen ist.                | Eine situierte Ausführung nicht planbasierter, fortlaufender Interaktionen zwischen Handelnden und Umwelt.                   |
| Clancey (1997)        | Eine Art der Kategorisierung, die dynamisch konstruiert wird.  | Eine Art der Ausübung der Rolle einer Person als Mitglied einer Gruppe.  |
| Greeno & Moore (1993) | Eine Art von Beziehung zwischen materiellen und sozialen Gegebenheiten einer Situation.  | Eine Art der sozialen Praxis, die die Interaktion mit Affordanzen (Angeboten <sup>4</sup> ) und Restriktionen miteinbezieht. |
| Resnick (1994)        | Ein psychologisches Konstrukt, das aus biologisch und soziokulturell vorgegebenen Strukturen im Rahmen der Enkulturation entsteht. | Der Einbezug in eine kulturell spezifische Situation durch die Anpassung an deren Affordanzen (Angebote).                    |

Abbildung 1: Die situierten Ansätze zu Wissen und Handeln (Law, 2000, S. 275)

Nach Law (2000, S. 280f.) lässt sich aus diesen vier Ansätzen Folgendes ableiten: «Wahrnehmung, Wissen und Handeln entstehen gemeinsam und werden durch selbstgesteuertes Feedback von biologischen und sozialen Systemen unterstützt. Man kann sagen, dass die situierte Kognition die Kluft zwischen Wissen und Handeln durch eine Rekonzeptualisierung ihrer Beziehung von einer kausalen zu einer dialektischen Form überbrücken kann. Handeln wird weder durch Wissen kontrolliert, noch sind Handlungen das Produkt von Wissen, das in einem linearen Kodierungs-Enkodierungsmechanismus erzeugt wird.»

<sup>4</sup> Der Begriff geht auf Gibson zurück und bedeutet, dass die Natur Angebote macht oder Dinge Angebote machen, wie man mit ihnen hantieren kann. Z.B. die Affordanz eines Stuhles ist die, sich darauf zu setzen ([www.spektrum.de/lexikon/psychologie/affordanz/320](http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/affordanz/320) [20.6.2014]).

Die Theorie der situierten Kognition wurzelt gemäss Law (2000) im kulturellen Ansatz von Wygotksi (1974<sup>5</sup>), im erfahrungsbasierten Ansatz von Dewey (1929) und im ökologischen Ansatz von Gibson (1979/1986), die ich hier nicht weiter ausführe, weil ich nur den theoretischen Bezug herstellen möchte. Kaisers (2005a, S. 44f.) Verdienst nun ist meines Erachtens, dass er ein hybrides Modell entwickelt hat, das die beiden Traditionen der kognitiven und situierten Sichtweise integriert. Kaiser spricht vom situativen Wissen als einem «Netz der erinnerten Situationen» (a.a.O., S. 45) und unterscheidet zwischen dem situativen Wissen als Inhalt und dem situativen Gedächtnis als Speicherorganisation. Er geht davon aus, dass beide Wissensformate, situativ-assoziative wie symbolbasierte, für das menschliche Handeln relevant sind.

Seine Sichtung der wissenschaftlichen Ergebnisse und eigene Forschung führten ihn dazu, diese beiden in folgende vier Wissensarten weiter auszudifferenzieren: deklaratives, prozedurales, situatives sowie sensomotorisches Wissen (a.a.O.).

**Deklaratives Wissen:** Dieses Wissen entspricht der symbolbasierten Repräsentation, die zu einem grossen Teil über Sprache geschieht. Es besteht aus Modellen, Theorien, Verfahren, die bewusst zur Planung, zum schrittweisen Vorgehen in einer Handlung oder zur Reflexion im Nachhinein eingesetzt werden.

**Prozedurales Wissen:** Kaiser versteht darunter kognitive Routinen, Wenn-dann-Regeln, die sich mit der Zeit herausbilden und die Steuerung des Handelns übernehmen. Dabei werden Regeln verallgemeinert, spezifiziert oder mehrere Regeln zu einer neuen Regel verbunden (a.a.O., S. 128). Solche routinierten Prozeduren können nur durch Erinnerung an den konkreten Handlungsablauf bewusst gemacht werden.

**Sensomotorisches Wissen:** Dieses Wissen entsteht durch Feedback-, also Rückkoppelungsprozesse und ermöglicht, dass man sich in Raum und Zeit bewegen kann. Kaiser zählt nur die unbewusste Mikroregulation zu dieser Wissensform. Die Makroregulation steuert die grossen Bewegungen bewusst nach einem Ist-Soll-Vergleich und ist dem deklarativen Wissen zuzuordnen (a.a.O., S. 157). Sie stösst die Mikroregulation, die kaum bewusst ist, an.

**Situatives Wissen:** Dieses Wissen beruht auf Erfahrungen und ist in einem Netz von erinnerten Situationen strukturiert. Solche Erinnerungen lösen in neuen, ähnlichen Situationen assoziativ-analog Handlungsimpulse aus, was sehr schnell und meist unbewusst geschieht. Man muss davon ausgehen, dass sich reale Situationen «nie genau allgemeinen, abstrakten Regeln fügen, sondern praktisch immer Ausnahmen darstellen. Es müssen so gut wie immer Entscheidungen getroffen werden, die sich nicht vollumfänglich auf allgemeine Regeln abstützen lassen» (a.a.O., S. 53). Untersuchungen zu Schachmeisterschaften, die auch auf andere Gebiete ausgedehnt wurden, gehen davon aus, dass Expertinnen oder Experten nach rund zehn Jahren mehrere 10 000 Situationen (meist unbewusst)

---

<sup>5</sup> Deutsche Übersetzung des russischen Originals von 1934.



erinnern. Die Anzahl erinnelter Situationen ist beim Menschen insgesamt bedeutend grösser als der Wortschatz.

Aus diesen Wissensarten entwickelte Kaiser sein integrierendes Modell des Lernens, weil er Lernen als Überführung des einen Wissensformates in ein anderes betrachtet. Entsprechend komplex stellt sich sein Modell dar:

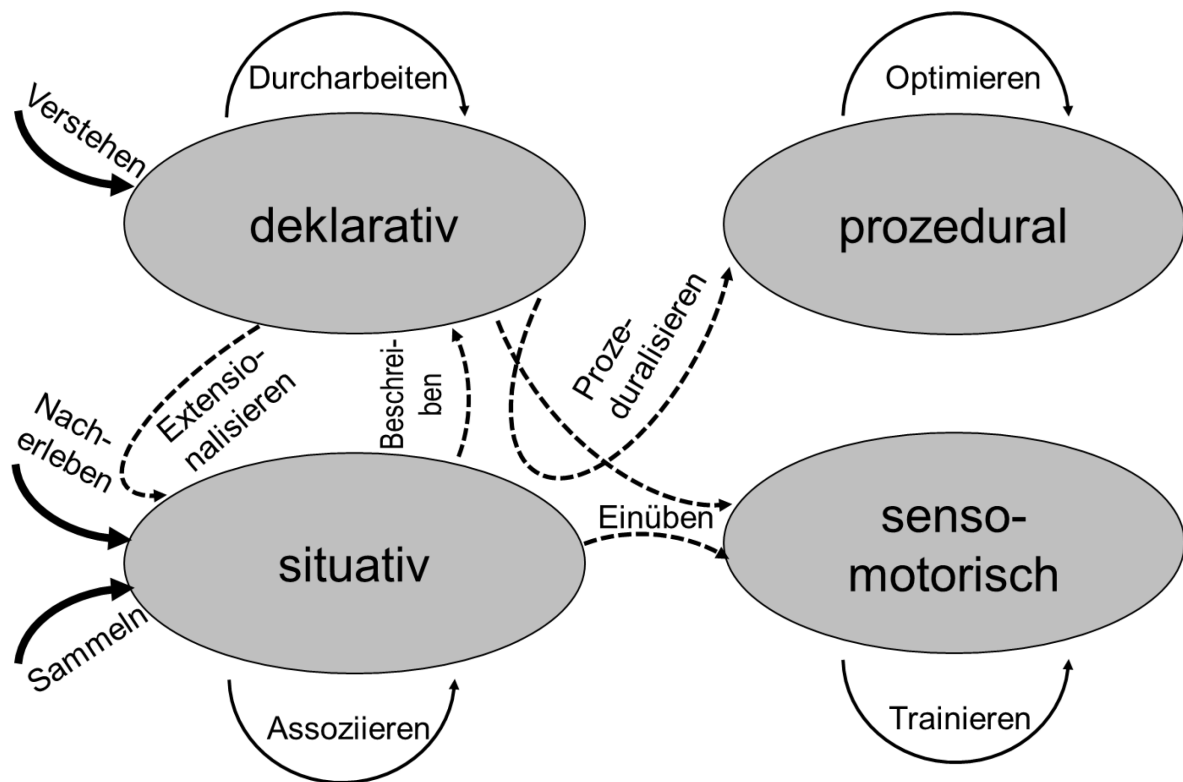


Abbildung 2: Das integrierende Modell des Lernens nach Kaiser (2005a und 2008, eigene Darstellung)

Wir haben in unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013) das Modell von Kaiser ausführlich erklärt. In dieser Arbeit werde ich in Abschnitt 4.3.3 die einzelnen Lernwege kurz im Zusammenspiel von Wissen und Handeln und im Vergleich zu den Theorie-Praxis-Figuren von Neuweg (2004) darstellen. Weiter werde ich in Abschnitt 4.3.4 den Ansatz des *situated learning* von Lave und Wenger (1991) kurz ausführen. Sie gehen ebenfalls von der Situiertheit des Wissens in zweifacher Hinsicht aus; Wissen wird aus ihrer Sicht einerseits kontextgebunden entwickelt, andererseits kontextgebunden gespeichert. Sie betonen damit die soziale Eingebundenheit von Lernen – ein Aspekt, der bei Kaiser nicht im Zentrum steht – und entwickeln daraus ihren Ansatz für Lernen in «Communities of Practice», der als Grundlegung für eine situative Kasuistik hochrelevant ist, wie ich in Abschnitt 4.3.5 ausführen werde.

In Abbildung 2 werden die vier Wissensformate als gleichwertig nebeneinandergestellt. Sie sind allerdings nicht gleichwertig. Kaiser betont die Dominanz des situativen Wissens gegenüber den anderen Wissensformen. Es entspricht dem «schnellen Denken» nach Kahneman (2011 [2012]) und

ist deshalb in der Regel handlungsleitend. Rationales, d.h. deklaratives Wissen bedingt langsame Denkprozesse und kommt nur in bestimmten Situationen (z.B. Handlungsplanung, Handlungsunsicherheit) zum Einsatz.

### 3.1.2 *Curriculare Implikationen*

Die Situiertheit von Wissen führt diverse Autorinnen und Autoren dazu, eine Situationsorientierung in Ausbildungen einzufordern. Situationen sollen als Leitgrösse dienen, um die verschiedenen Wissensbestände darin (situativ) zu verankern. Robinsohn legt 1973 mit seiner curriculumstheoretischen Didaktik dafür die Basis. Er geht nicht von einer allgemeinen Bildungsidee aus, sondern bestimmt die Inhalte «durch ihre Bedeutung im Gefüge der Wissenschaft, ihre Leistung für Weltverstehen und bezogen auf spezifische Verwendungssituationen» (Faulstich & Zeuner, 2006, S. 49). Armin Kaiser (1985) entwickelt daraus den Situationsbegriff auch als Schlüsselkategorie für die Erwachsenenbildung. In die Zeit von Robinsohn fällt die Arbeit von Freire (1973), der in Südamerika mit seiner «Pädagogik der Unterdrückten» Bildung mit politischer Bewusstseinsbildung verband und in einem gemeinsamen Prozess von Forschenden und Volk Grenzsituationen dekodierte, um daraus «generative Themen» abzuleiten. Freire nennt die Themen «generativ», weil sie «die Möglichkeit enthalten, in viele mögliche Themen weiter entfaltet zu werden, die ihrerseits nach der Durchführung neuer Aufgaben verlangen» (a.a.O., S. 84). «Ausgangspunkt für die Organisation des Programminhaltes einer pädagogischen oder politischen Aktion muss die gegenwärtige existentielle und konkrete Situation sein» (a.a.O., S. 78f.).

Krüger und Zimmer (2001) entwickelten, auf Robinsohn aufbauend, einen situationsorientierten Ansatz, der dann hauptsächlich bei den Erziehenden in Kindertagesstätten Anwendung fand. Bei der Curriculumsentwicklung verfahren sie ähnlich wie Freire: «In der an Schlüsselsituationen orientierten Curriculumsentwicklung werden *relevante gegenwärtige und zukünftige Schlüsselsituationen* identifiziert, die die Lebenssituationen der jeweils Betroffenen und Beteiligten aufgreifen. Die in ihnen enthaltenen Entwicklungspotenziale und Entwicklungsprobleme werden aufgegriffen, interpretiert und in situationsbezogenen Aktivitäten umgesetzt. Die identifizierten *Schlüsselthemen* strukturieren das Curriculum. Sie werden in einem *diskursiven Prozess aller Beteiligten* erarbeitet und bearbeitet» (a.a.O., S. 88f.). Die Auswahl der Lebenssituationen und Themen bezeichnen sie als eine «didaktische Entscheidung, die zwar begründet wird, aber nicht stringent abgeleitet werden kann» (a.a.O., S. 89). Hierin unterscheiden sie sich markant von Freire, der minutiös sein empirisches Verfahren darlegt (vgl. Abschnitt 3.3).

Der Vollständigkeit halber sei hier auch das Hamburger Modell erwähnt, das Lernfelder und darin Situationen definiert. Bezeichnend dabei sind die Handlungs- und Problemorientierung mit dem entsprechenden Fach- und Praxisbezug. Ausgehend von Lernsituationen, haben Küls, Moh und Pohl-Menninga (2004 und 2006) in mehreren Bänden entsprechende Lernfelder für die Sozialpädagogik

didaktisch aufgearbeitet. All diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass Situationen Ausgangspunkt für Lernen sind, dass jedoch aus den Situationen auch die Themen generiert werden, die im Ausbildungskontext bearbeitet werden. Hier zeigt sich nun ein entscheidender Unterschied zu Kaiser (2005b). Dieser plädiert dafür, die konkrete Situation als Beschreibung zur Orientierung für den Kompetenzaufbau und die Curriculumskonstruktion zu belassen. Die gelungene Bewältigung einer solchen Situation bezeichnet er als «konkrete Kompetenz», die er zur Konstruktion eines Curriculums nutzt. Dabei orientiert er sich am Kompetenzbegriff von Le Boterf (1998): Eine Person verfügt über eine bestimmte, konkrete Ausprägung von Kompetenz, wenn sie in der Lage ist, eine bestimmte Situation befriedigend zu bewältigen. Dabei bringt sie gewisse Ressourcen zum Tragen: Theorien, Modelle, Verfahren, Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten wie auch Rahmenbedingungen des Kontextes. Durch die Situationsgebundenheit verändert sich Kompetenz stetig und entwickelt sich weiter. «Ce n'est qu'au terme d'une certaine période que l'individu pourra être reconnu comme compétent dans son contexte de travail» (a.a.O., S. 54). Für Le Boterf sind drei Aspekte zur Herausbildung professioneller Kompetenz zentral: Wissen, Können und Wollen (a.a.O., S. 169). Die Aspekte des Wissens («savoir agir») und Könnens («pouvoir agir») nimmt Kaiser auf und entwickelt sein «CoRe-Modell» (Kompetenzen-Ressourcen-Modell) zur Konstruktion von Curricula, das er auch «Modell der konkreten Kompetenzen» (Kaiser 2005b, 2008) nennt. Auf die Frage des Wollens («vouloir agir») geht er nicht explizit ein. Die konkrete Kompetenz nach Kaiser (2005b) ist immer situationsgebunden: Kompetent ist eine Person, wenn sie die beschriebene Situation aus dem beruflichen Alltag nach festgelegten Qualitätsstandards mit ihren Ressourcen bewältigen kann. Eine konkrete Kompetenz setzt sich aus vier verschiedenen Aspekten zusammen: der Beschreibung einer typischen Situation, der Definition des Situationskreises,<sup>6</sup> der Nennung der Qualitätsmerkmale und der Ressourcen (a.a.O., S. 18ff.). Aus Kaisers Sicht braucht es in Curricula vor allem situationsorientierte Module, in denen die Situation die Leitgrösse ist: Alles Wissen wird also auf die entsprechenden Situationen bezogen. Zusätzlich sollen wenige spezifische Module in die Fachsystematik einführen und dabei Situationen zur Illustration beiziehen. Integrierende Module verbinden beides miteinander (a.a.O.). Unabdingbar dazu sind die Praxisphasen in der Ausbildung. Dort werden in letzter Instanz die konkreten Kompetenzen bewertet, wird also die Fähigkeit, die entsprechende Situation nach den geforderten Qualitätsstandards zu gestalten, überprüft. Ein weiterer grundlegender Unterschied zu den anderen situationsorientierten Ansätzen liegt in der Art, wie die Situationen generiert werden. Kaiser hat dafür ein eigenes empirisches Verfahren in Anlehnung an das DACUM-Verfahren nach Norton (1997) entwickelt, das ich in Abschnitt 3.3 darlegen werde.

---

<sup>6</sup> Als Situationskreis versteht Kaiser eine definitorisch festgelegte Schnittmenge von ähnlichen Situationen (vgl. Abschnitt 3.3).

### 3.1.3 Fazit: Forschungsleitende Annahmen

Für die empirische Erhebung als Ausgangspunkt einer situativen Kasuistik interessieren diese curricularen Ansätze nur insofern, als die Autorinnen und Autoren davon ausgehen, dass generative Themen, Schlüsselsituationen oder Situationskreise als Grundlage zur Curriculumskonstruktion bestimmt werden können. Der Vorgang dazu ist je nach Ansatz unterschiedlich. Freire (1973) wie Kaiser (2005b) haben dafür empirische Verfahren entwickelt, die ich nacher als Ausgangspunkt für unsere Erhebung später darlege (vgl. Abschnitt 3.3).

Die Situiertheit von Wissen hat hinsichtlich der methodischen Erhebung mehrere Konsequenzen. Durch die Dominanz des situativen Wissens gegenüber anderen Wissensformen sind Situationen erstens als Leitgrösse für Lernprozesse anderen Formaten vorzuziehen. Zweitens sind Situationen so zu fassen, dass sie als Format für Lernprozesse dienen können. Drittens ergibt sich eine methodologische Konsequenz: Situationen können nicht als objektiv fassbare Grössen eruiert werden, wenn man von der Kontextgebundenheit von Wissen ausgeht. Situationen selbst sind nur abhängig vom Kontext und im zeitlichen Moment gebunden erfassbar.

Diese Annahmen geben unserer Untersuchung den bestimmenden Rahmen und bergen damit die Gefahr eines tautologischen Zirkelschlusses: «Wer im Forschungsprozess nicht mannigfaltige Situationen der Irritation verspürt und diese Irritation zum Anlass der Reorganisation des eigenen Relevanzsystems nimmt, forscht tautologisch» (Kruse, 2012, S. 169). Das bedeutet, dass wir beim Forschen die theoretischen Annahmen nicht unhinterfragt stehen lassen dürfen, sondern reflexiv die nötige Sensibilisierung für das Irritierende entwickeln müssen.

## 3.2 Entwicklung der Fragestellung für die empirische Untersuchung und Begriffsbestimmung von «Schlüsselsituation»

*«Das Wort <alltäglich> beinhaltet genau den routinisierten Charakter, den das gesellschaftliche Leben in der Masse besitzt, wie es sich über Raum und Zeit erstreckt. Der Wiederholungscharakter von Handlungen, die in gleicher Weise Tag für Tag vollzogen werden, ist die materiale Grundlage für das, was ich das rekursive Wesen des gesellschaftlichen Lebens nenne. (Unter rekursivem Wesen verstehe ich, dass die Strukturmomente des sozialen Handelns – mittels der Dualität von Struktur – aus eben den Ressourcen, die sie konstituieren, fortwährend neu geschaffen werden.)»*  
(Giddens, 1997, S. 37)

Ausgangsinteresse für die empirische Untersuchung von 2005 war, wie einleitend beschrieben, folgende Frage: **Welche Situationen der Sozialen Arbeit sollten die Abgängerinnen und Abgänger**

### ***des Bachelor-Studienganges respektive Berufseinsteigerinnen und -einsteiger gestalten können?*** Im

Blick stand das ganze Feld der Sozialen Arbeit, da der Bachelor an unserer Hochschule damals neu generalistisch ausgerichtet wurde. Die beiden bisherigen Studienrichtungen Sozialarbeit und Sozialpädagogik waren 2001 in einem Studiengang zusammengelegt worden (Kohn, 2004). Dies spiegelt die allgemeine Tendenz der Sozialen Arbeit in der Schweiz. Mit dem Fachhochschulgesetz von 1995<sup>7</sup> fand ein Akademisierungsschub statt. Die meisten höheren Fachschulen entwickelten sich zu Hochschulen und nahmen den vierfachen Leistungsauftrag (Lehre, Dienstleistung, Weiterbildung, Forschung & Entwicklung), den das Gesetz vorgibt, an; seit 2008 vergeben alle nur noch den Titel «Soziale Arbeit» (Gredig & Schnurr, 2011, S. 26). Hingegen bestehen an der Hälfte der Fachhochschulen weiterhin Sozialarbeit, Sozialpädagogik und soziokulturelle Animation als Vertiefungs- oder Studienrichtungen (Husi & Villiger, 2012, 124f.). Seitens der Sozialpädagogik zeigt sich eine grosse Ausdifferenzierung: Einige höhere Fachschulen behielten ihre Studiengänge in Sozialpädagogik bei; seit 2005 gibt es sogar auf der Sekundarstufe II (berufliche Grundbildung) einen Abschluss im sozialpädagogischen Bereich, die Ausbildung zum Fachmann, zur Fachfrau Betreuung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (Gredig & Schnurr, 2011, S. 27). Die beiden Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit in der Schweiz sind ebenfalls generalistisch ausgerichtet (a.a.O., S. 30), dies im Unterschied zu Deutschland. Dort sind die Bachelors überall generalistisch, die Masterstudiengänge hingegen spezialisiert (Kruse, 2011, S. 200f.). Seit 1970 wuchsen durch die Akademisierung die Studienrichtungen Sozialarbeit und Sozialpädagogik an den neuen Fachhochschulen in Deutschland mehr und mehr zusammen, und spätestens mit der Umsetzung der Kompetenzorientierung mit der Bologna-Reform wurde an einem grundständigen generalistischen Studium festgehalten (a.a.O., S. 198f.), was sich auch im «Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit» niederschlägt (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2006).

Mit der Generalisierung gehen zwei Entwicklungen einher, die in der Fachwelt intensiv diskutiert werden. Zum einen hat die Kompetenzorientierung und interdisziplinäre Modulbildung dazu geführt, dass die Fächerorientierung, also die Orientierung an den Bezugswissenschaften, abgenommen hat. Nicht die innere Logik der einzelnen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, sondern die Soziale Arbeit mit ihren Zielen und Anforderungen bestimmt das Curriculum (Kruse, 2011, S. 203). Oder wie folgendes Zitat treffend ausdrückt:

*«Geht man von der Systematik eines Faches ab und zu einem modularen Aufbau über, rückt der Kompetenzerwerb in den Vordergrund: was braucht man wann und wo. In der Sozialen Arbeit hat man es überall mit der Komplexität und der Lebenswirklichkeit zu tun. Handlungsfähig ist hier jemand, der sowohl eine problematische Situation unter alltagspraktischen, gesundheitlichen, erzieherischen, psychologischen, rechtlichen und finanziellen Gesichtspunkten einzuschätzen weiss als*

---

<sup>7</sup> Bundesgesetz über Fachhochschulen vom 6. Oktober 1995 (SR 414.71).

*auch Wege kennt, die aus dieser Situation herausführen.»*

*(Schulze-Krüderer & Homfeldt, 2000, S. 215)*

Diese Tendenz ist identitätsstärkend, doch zum andern wird gleichzeitig der Verlust der beruflichen Identität beklagt (Kruse, 2011, S. 202; Pantucek, 2011, S. 55f.). Die Vielfalt der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit führt nämlich dazu, dass nur noch exemplarisch gelernt werden kann (Kruse, 2011, S. 204). Auch Pantucek (2011, S. 53f.) moniert die Gefahr einer Spezialisierung oder Oberflächlichkeit bei zu vielen Themen und sieht als einzigen Ausweg, im Exemplarischen jeweils das Generelle bewusst zu machen.

*«Oberflächlich, weil es im Versuch, das Ganze vollständig abzubilden, auf Tiefenbohrungen verzichtet. Oder spezialisiert, weil es eine Auswahl zu treffen hat, wo es seine Tiefenbohrungen ansetzt. Es kann aber auch generalistisch sein, wenn es die Auswahl als exemplarische begreift und das deutlich zu machen versucht. Wenn also im Besonderen das Allgemeine entdeckt wird. Die Zukunft der Bachelor-Studiengänge wird also exemplarisch-generalistisch sein müssen.» (Pantucek, 2011, S. 53)*

Genau diese Spannungsfelder, die in jedem generalistischen Studiengang Sozialer Arbeit zu spüren sind, führten uns, geleitet von den situativen Ansätzen, zur Frage, ob sich nicht Situationen finden liessen, welche handlungsfeldübergreifend das Allgemeine der Sozialen Arbeit beschreiben. In ihnen müssten sich das generelle Grundlagenwissen und -können widerspiegeln, das in einem generalistischen Studium die Basis bildet und den Kern der Sozialen Arbeit ausmacht. Die Erhebung sollte nur diejenigen Aufgaben erfassen, die Professionelle grundsätzlich und nicht in einer zusätzlichen Funktion wie Ressortleitung, Teamleitung, Projektleitung usw. zu erfüllen haben. Ebenso sollten nicht alle besonderen, selten vorkommenden Situationen benannt werden, sondern die üblichen Situationen des beruflichen Alltags. Dabei interessierte uns die Perspektive der Professionellen als Akteure, da es um ihre Kompetenzbildung ging.

***Dies führt nun zur Fragestellung für die empirische Erhebung: Welches sind die handlungsfeldübergreifenden, ähnlich wiederkehrenden Situationen, welche die Professionellen der Sozialen Arbeit gestalten?***

Für diese Art von Situationen legten wir einen eigenen Begriff fest, um sie zu kennzeichnen. In unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 35f.) haben wir ausgeführt und begründet, warum wir den Begriff «Schlüsselsituation» gewählt haben, den unseres Wissens von Spiegel (2000) und Sturzenhecker (2002) erstmals in der Sozialen Arbeit genutzt haben – im Kontext von Qualitätsentwicklung und bei von Spiegel (2004, S. 151f.) als spezifisches Moment methodischen

Handelns.<sup>8</sup>

In unserem Buch definieren wir den Begriff wie folgt (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 38):

**«Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit sind jene Situationen des professionellen Handelns, die durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit als typisch und im professionellen Geschehen wiederkehrend beschrieben werden. Schlüsselsituationen zeichnen sich einerseits durch generalisierbare und verallgemeinerbare Merkmale aus, die für eine gelingende Professionalität als bedeutsam erachtet werden, andererseits werden die erlebten Situationen in ihrer spezifischen Ausprägung beschrieben. Die Anzahl solcher Situationen wie die Situationen selbst passen sich im Laufe der Zeit den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen an. Situationen werden aus der Perspektive der Fachkraft als zeitlich nicht unterbrochener Handlungsfluss erlebt und als symbolisch strukturierter Sinnzusammenhang erfahren.»**

Mit dieser Definition von «Schlüsselsituation» grenzen wir uns vom Situationsansatz nach Krüger und Zimmer (2001) sowie Zimmer (2000) oder von Freires generativen Themen (1973) ab. Eine Situation in unserem Sinn beschreibt nicht eine ganze Lebens- oder Problemlage noch umfassende Schlüsselthemen, sondern fokussiert auf einen zeitlich nicht unterbrochenen Ereignisstrom. Mit der Bestimmung der generalisierbaren Merkmale lehnen wir uns an den Begriff des «Situationenkreises» von Kaiser (2005b) an, der ähnliche Situationen mit einer je spezifischen Ausprägung bezüglich dieser Merkmale verallgemeinernd zusammenfasst.

Anhand dieser Definition sind nun die in der obigen Fragestellung aufgeführten Merkmale von Situationen im Begriff «Schlüsselsituation» zusammengefasst.

**Aus diesem Grund kann die Fragestellung für die empirische Untersuchung noch einmal vereinfacht werden: Welches sind die Schlüsselsituationen, welche die Professionellen der Sozialen Arbeit gestalten?**

Ich werde nun im nächsten Abschnitt erst das empirische Verfahren erläutern, um dann den Erhebungsprozess zu beschreiben. Darauf folgen die Darstellung und die Diskussion der Ergebnisse.

### 3.3 Methodisches Verfahren

*«Ebenso wenig, wie sich wissenschaftliches Wissen unvermittelt auf den einzelnen Fall <anwenden> lässt, lassen sich interdisziplinär anschlussfähige Forschungsmethoden auf ein*

---

<sup>8</sup> Durch den Fachaustausch mit Hiltrud von Spiegel findet unser Zugang zu Schlüsselsituationen nun auch Eingang in ihr neu aufgelegtes Buch (von Spiegel, 2013, S. 127f.).

*Forschungsvorhaben einfach applizieren. Vielmehr erfahren die Methoden im Zuge ihrer Nutzung für bestimmte Forschungsvorhaben – in denen stets die für eine Disziplin bezeichnende Wahl und Perspektivierung von Gegenstand und Forschungsfrage zum Ausdruck kommt – eine gegenstands- und feldbezogene Adaption und damit eine disziplinbezogene Färbung.»*

*(Gredig & Schnurr, 2012, S. 5)*

*«Wie Alfred Schütz (1974) herausgearbeitet hat, wird nur mit der ›Reziprozität der Perspektiven‹, welche auf zwei idealisierenden Unterstellungen beruht, nämlich auf der ›Idealisierung der Vertauschbarkeit der Standpunkte‹ und der ›Idealisierung der Kongruenz der Relevanzsysteme‹, Kommunikation und Verstehen praktisch überhaupt erst möglich. Fremdverstehen ist somit grundsätzlich eine Deutung von Fremden. Aber es bleibt stets eine Selbstdeutung, eine Selbstauslegung, da wir eben nur mit unserem Relevanzsystem verstehen können.»*

*(Kruse, 2012, S. 168)*

Die Frage – Welches sind die Schlüsselsituationen, die die Professionellen der Sozialen Arbeit gestalten? – kann verschieden beantwortet werden. Möchte man ein repräsentatives Ergebnis erreichen, stellt dies ein grösseres Forschungsvorhaben dar. Grundsätzlich ist die Zahl der möglichen Situationen der Sozialen Arbeit unendlich. Man müsste also bereits viel theoretische Grundlagenarbeit leisten, um die Stichprobe von Situationen bestimmen zu können. Danach käme ein aufwendiges Klassifikationsverfahren, wozu die Kriterien/Kodierungen auch erst noch erarbeitet werden müssten. Das Ergebnis wäre eine repräsentative Sammlung von Schlüsselsituationen. Die Frage stellte sich dann, wozu dieses Ergebnis genutzt werden sollte. Braucht man einmalig diese Erhebung des Ist-Zustandes, dann kann ein solch aufwendiges Verfahren Sinn ergeben. Geht man jedoch von einem steten Wandel der Situationen aus, weil sie kontextgebunden jeweils neu verstanden und situiert werden und weil sich das Aufgaben- und Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen Veränderungen laufend entwickelt, dann interessiert vielmehr die intersubjektive Verständigung innerhalb der Profession Soziale Arbeit. Solche Verfahren haben Freire (1973) und Kaiser (2005b), ausgehend von konkreten Situationen, entwickelt und genutzt, wenn auch ganz unterschiedlich. Freires Ansatz ist der Aktionsforschung zuzurechnen. «Aktionsforschung findet statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen» (Altrichter, Lobenwein & Welte, 1997, S. 640). Die Aktionsforschung betrachtet die Akteure der zu untersuchenden Praxis nicht als Objekte externer Forschung, sondern als Subjekte der Forschung, die aktiv am Forschungsprozess teilnehmen. Sie «strebt nicht nur Generierung von Wissen, sondern auch Entwicklung und Veränderung der



untersuchten Praxis an» (a.a.O., S. 647). In einem aufwendigen Prozess des Dekodierens und Kodierens mit Assistentinnen und Assistenten aus dem Volk, in thematischen Forschungszirkeln aus Forschenden wie Volksvertreterinnen und -vertretern sowie Klassifizierungen durch interdisziplinäre Forschungsteams entsteht dann das Bildungsmaterial. «Mit all dem didaktischen Material [...] ist das Team der Erzieher bereit, dem Volk seine eigene Thematik in systematisierter und ausgebauter Form zu re-präsentieren. Die Thematik, die von den Leuten kam, kehrt zu ihnen zurück – nicht als Inhalte, die eingelagert werden, sondern als Probleme, die es zu lösen gilt» (Freire, 1973, S. 103). Der Prozess läuft zirkulär induktiv-deduktiv: von konkreten «Grenzsituationen», die in sich widersprüchlich sind, Themen einschliessen und auf Aufgaben hinweisen ausgehend, zu «generativen Themen», die dann wieder konkretisiert werden (a.a.O., S. 94). «Diese Methode bedeutet nicht, dass das Konkrete auf das Abstrakte reduziert wird (denn damit würde ja seine dialektische Natur geleugnet), sondern vielmehr, dass beide Elemente als Gegensätze aufrechterhalten werden und sie sich im Akt der Reflexion dialektisch aufeinander beziehen. [...] Man muss also vom Teil zum Ganzen kommen und dann zu den Teilen zurückkehren. Dies wiederum verlangt, dass das Subjekt sich im Objekt wiedererkennt (die kodierte, konkrete, existentielle Situation) und das Objekt als die Situation erkennt, in der es sich selbst mit anderen Subjekten zusammenfindet» (a.a.O., S. 87). Die politische Dimension des Veränderungsanspruches durch Aktionsforschung ist in meiner Forschungsfrage nicht enthalten. Die Beantwortung der Fragestellung bedingt einerseits eine phänomenologische Beschreibung der einzelnen Situationen und andererseits einen Verallgemeinerungs- und Generalisierungsprozess, um die Schlüsselsituationen aus der Vielzahl der Situationen der Berufspraxis der Sozialen Arbeit zu bestimmen. In diesem dialektischen Verhältnis von Konkretem und Abstraktem, von Spezifischem und Allgemeinem, das nebeneinander im Ergebnis bestehen bleibt und deduktive wie induktive Prozesse bedingt, berühren sich der Ansatz von Freire und unser Vorgehen.

Ein solches Verfahren muss entsprechend auch aus einem Mix an Methoden bestehen, um das angestrebte Ergebnis zu erzielen. Es braucht die Narration für die Beschreibungen, die intersubjektive Verständigung zur Bestimmung der generalisierten Merkmale der Schlüsselsituationen sowie eine diskursive Validierung der Ergebnisse. Kaiser (2005b) beschreibt ein solches Vorgehen nur sehr knapp, hat selbst aber diverse solche Verfahren durchgeführt. Aus diesem Grund haben wir für unsere empirische Erhebung 2005 einen engen Arbeitskollegen von Kaiser, Beat Keller, als Fachbegleitung beigezogen, wie ich einleitend zu Kapitel 3 erwähnt habe. Unser Vorgehen setzte sich aus verschiedenen empirischen Zugängen zusammen, die ich nun kurz vorstelle. Wie wir die Methoden auf unsere Situation hin mixten und veränderten, werde ich in den Abschnitten zu Datenerhebung und -auswertung genauer beschreiben.

### ***DACUM-Verfahren (Norton, 1997; Collum, 1999; Tippelt & Edelmann, 2007)***

Das DACUM-Verfahren wurde in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts von der Experimental Projects Branch, dem Canada Department of Manpower and Immigration und der General Learning Corporation of New York entwickelt und von R. E. Adams als «Developing A Curriculum» (DACUM) bezeichnet (Collum, 1999, S. 16). Norton gründete 1965 das Center on Education and Training for Employment (CETE) am Ohio State University College, das eines der führenden amerikanischen Institute für die Entwicklung von Berufsbildungsprogrammen ist und heute meist mit der DACUM-Methode in Zusammenhang gebracht wird (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 738), was auch mit der Herausgabe des ausführlichen Handbuches durch Norton (1997) zu tun hat. DACUM ist aus dem Bedarf heraus entstanden, die verschulte Berufsausbildung in vielen Ländern praxisbezogener auf die Anforderungen der Arbeitswelt auszurichten und *Competence-based Training* (CBT) zu entwickeln. «Kompetenzen erhalten dabei eine andere Bedeutung als im deutschen Bildungskontext. Ihre Definition basiert vor allem auf praxisbezogenen Anforderungen. Sie stehen also im Wesentlichen für praktische Kenntnisse und theoretisches Wissen, die von einem Beschäftigten im realen Arbeitszusammenhang beherrscht werden müssen, damit eine spezifische berufliche Tätigkeit erfolgreich ausgeübt werden kann» (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 741). Das Verfahren wird heute weltweit eingesetzt. Es besteht jedoch ein Mangel an Literatur über die Methode. Es werden immer wieder dieselben Quellen aufgelistet, und es lassen sich kaum methodologische Diskussionen zum DACUM-Verfahren finden (Rayner & Hermann, 1988).

Die Methode ist den qualitativen Gruppenverfahren zuzurechnen. Ziel ist eine Jobanalyse, aus der dann Verantwortungsbereiche, Aufgaben, Arbeitsschritte und die dazu erforderlichen Kompetenzen und Mittel abgeleitet werden (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 747).

«Traditionelle Methoden der Jobanalyse können bis zu zwei Jahre in Anspruch nehmen, während der DACUM-Prozess vergleichbare Ergebnisse in zwei Tagen hervorbringt» (Collum, 1999, S. 16). Das ist ein wesentlicher Grund für den Erfolg des Verfahrens, das mit ausgewiesenen Expertinnen und Experten aus dem Arbeitsfeld durchgeführt wird. Das Ergebnis stösst durch den Einbezug dieser Fachkräfte auf hohe Akzeptanz und ergibt eine genügende Verlässlichkeit. «Wie andere, viel aufwendigere Techniken liefert DACUM kein hundert Prozent genaues Bild der Berufswirklichkeit, aber es ist genau genug, um darauf ein Curriculum aufzubauen» (ebd.).

«DACUM basiert somit auf einer Funktions- und Prozessanalyse des Berufs [...]. Damit setzt das Verfahren zwar induktiv bei den beruflichen Tätigkeiten an, zeichnet sich aber durch einen explizit normativ-deduktiven Charakter aus: Von den Berufspersonen wird die Beschreibung der allgemeinen Aufgaben verlangt, um dann hierarchisch zu den spezifischen *steps* und zu den Ressourcen vorzustossen» (Ghisla, 2007, S. 30).

Beim Workshop mit den Expertinnen und Experten entstehen durch diesen Analyseprozess immer weiter differenzierte Auflistungen (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 749). «Für die meisten Berufe besteht sie aus 8 – 12 Verantwortungsbereichen und 150 – 200 Tätigkeiten» (Collum, 1999, S. 16). Der Prozess verläuft im Prinzip nach einer hoch strukturierten Brainstorming-Methode. Zu Beginn werden die relevanten Begrifflichkeiten für den Prozess selbst («Verantwortung», «Aufgabe» usw.) definiert. Danach erfolgt ein Brainstorming, um die relevanten Verantwortungsbereiche zu finden, gefolgt von einer Diskussion, die zu einer konsensualen Auswahl führt. Die Begriffe werden von der Moderation mittels Kärtchen an Wänden visualisiert. Dann wiederholt sich der Prozess für die nächste Ausdifferenzierungsstufe der Aufgaben usw. bis zu den detaillierten Übersichtsblättern zu jeder Aufgabe.

Norton (1997) plädiert dafür, den Workshop mit einer professionellen Moderation (*DACUM facilitator*) durchzuführen, da der Prozess sehr anspruchsvoll und hochkomplex ist. Es werden sechs bis zwölf erfahrene Fachkräfte («expert workers») ausgewählt, die «im zu analysierenden Beruf vollzeitlich beschäftigt sind, in der Lage sind, ihre Aufgabenbereiche zu systematisieren, über eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit verfügen, kooperativ und offen sind sowie den Wandel in ihrem Fachbereich reflektieren können» (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 748). Vorgesetzte sollen nicht mehr als 20 Prozent der Gruppe ausmachen, und Lehrkräfte werden mangels Berufspraxis ausgeschlossen. Alle müssen ihre Interessen unabhängig vertreten können (ebd.).

Neben den erwähnten Vorteilen von Schnelligkeit, geringen Kosten, Zuverlässigkeit sowie der Möglichkeit, die Berufsbilder nach Bedarf einfach zu erneuern, weisen Tippelt und Edelmann auch auf Nachteile hin: Die Ergebnisse hängen entscheidend von der Auswahl der Expertinnen und Experten und ihren Fähigkeiten zu Kommunikation, Kooperation, Reflexion und prognostischer Weitsicht ab. «Insgesamt besteht die Gefahr, dass die Berufsbilder zu eng gefasst werden» (a.a.O., S. 756). Für die Soziale Arbeit wurde ein solches Berufsbild noch nicht erhoben. DACUM selbst hat bei seinen veröffentlichten Listen ein Profil von 2006 für «Social Services Associate (Southern WV Comm. Tech. College)» erstellt ([www.dacumohiostate.com/DACUM 20Research 20Chart 20Bank.pdf](http://www.dacumohiostate.com/DACUM%20Research%20Chart%20Bank.pdf)). In Deutschland wurde in einem grossen Projekt der Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Sachsen ein berufliches Tätigkeitsprofil für «Fallmanager/-in nach SGB II» entwickelt (Voigt, 2008).

**An DACUM angelehntes, modifiziertes Verfahren** (Kaiser, 2005b; Ghisla & Bausch, 2005; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, 2011, Zbinden-Bühler & Volz, 2007).

Das schweizerische Berufsbildungsgesetz von 2004 initiierte Berufsreformen. In diesem Kontext wurden neue Verfahren entwickelt, um Berufe und Arbeitsfelder beschreiben zu können. Am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP, heute Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, EHB) entwickelten Kaiser, Ghisla und weitere Mitarbeitende auf der Grundlage von

DACUM ein modifiziertes Verfahren, das sie «CoRe»- oder Kompetenzen-Ressourcen-Modell und -Verfahren nannten (Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 432). Es ist gleichzeitig didaktisches Modell zur Curriculumskonstruktion wie auch Verfahren, um ein Berufsfeld als Ausgangspunkt für die Ausbildungsbedürfnisse beschreiben zu können (Ghisla, 2007, S. 32). Das Berufsfeld wird jedoch nicht wie bei DACUM anhand von Verantwortungsbereichen und Aufgaben beschrieben, sondern entsprechend dem integrierenden Modell des Lernens nach Kaiser (2005a) anhand von typischen Situationen. Situationen sind Ausschnitte aus einem Ereignisstrom, sie «werden durch die Beteiligten über die Art, wie sie miteinander interagieren, geschaffen und überlappen sich dabei z.T. auf komplizierte Art» (Kaiser, 2005b, S. 18). Die Beteiligten verfügen über Regeln oder Gewohnheiten, um in Kooperation Situationen abgrenzen zu können. Aus diesem Grund müssen die Fachkräfte der Praxis selbst danach gefragt werden, wie sie ihr Berufsfeld in Situationen aufteilen. Kaisers Annahme lautet: «Vielleicht werden sie in einigen Punkten nicht direkt übereinstimmen. Da sie aber solche Unstimmigkeiten auch im Alltag bewältigen müssen, werden sie in solchen Fällen in der Lage sein, sich im Gespräch auf eine Einteilung zu einigen» (a.a.O., S. 19). Aus diesem Grund übernehmen Kaiser und Ghisla das Kernstück des DACUM-Verfahrens, nämlich den Workshop mit Expertinnen und Experten aus der Praxis. Sie beschreiben auch Aufgabenbereiche («duties» bei DACUM), jedoch Situationen, statt «tasks» (bei DACUM) und dann entsprechend ihrem Modell der konkreten Kompetenzen: Fähigkeiten und Qualitätsanforderungen, Wissen, Fertigkeiten und Haltungen zu jeder Situation (a.a.O., S. 19). Daraus entwickeln sie für einen bestimmten Beruf den Bildungsplan, wie ich in Abschnitt 3.1.2 erläutert habe. Für unsere Forschungsfrage interessieren nun nur die Verfahrensschritte der Analyse des Handlungsfeldes und der Situationen (Ghisla, 2007, S. 26). Die weiteren Aspekte dienen der Curriculumskonstruktion, die hier nicht mehr von Belang ist.

In den Texten von Kaiser und Ghisla zeichnet sich eine Differenz bezüglich der Vorgehensweise im Detail ab. Für den ersten Schritt, die Analyse des Handlungsfeldes, gilt es gemäss Kaiser, die Aufgabenbereiche festzulegen, was hilft, den Überblick über das ganze Berufsfeld zu behalten. Diesen Aufgabenbereichen werden im zweiten Schritt die typischen Situationen zugeordnet (Kaiser, 2005b, S. 19f.). Um sicherzustellen, dass das ganze Berufsfeld erfasst wurde, können ergänzende Informationsquellen zur Überprüfung beigezogen werden, zum Beispiel teilnehmende Beobachtung der Fachkräfte bei ihrer täglichen Arbeit, Rückgriff auf bestehende formale Analysen, Befragung von Personen zu zukünftigen Entwicklungen des Berufs. Ghisla (2007, S. 34) hingegen sieht beim ersten Verfahrensschritt zu heuristischen Zwecken eine theoretische «Modellierung des Handlungsfeldes» durch die Moderatorinnen und Moderatoren vor, die bei ihm pädagogische Expertinnen und Experten sind. «Bei der Modellierung geht es um eine erste, der eigentlichen Analyse vorausgehende Repräsentation der Struktur des beruflichen Handlungsfeldes mit den wichtigsten Strukturelementen und deren Beziehung» (ebd.). Danach wird mit den Expertinnen und Experten aus der Praxis diese Modellierung diskursiv validiert und in einer Arbeitsdefinition des Modells und des Berufsbildes

festgehalten. «Methodologisch erfolgt die Erarbeitung des Modells in einem Prozess, der deduktiv beginnt, aber dank der diskursiven Auseinandersetzung mit den Fachleuten erfahrungsbasiert-induktiv gewendet wird» (ebd.). Ghisla begründet diese Vorgehensweise mit den dadurch transparenten und allenfalls destrukturierten Apriori-Vorstellungen der Moderatorinnen und Moderatoren sowie der Effizienzsteigerung der Forschungsprozesssteuerung (ebd.).

Beim zweiten Verfahrensschritt sieht Ghisla vor, die bedeutsamen Handlungssituationen zu identifizieren. Er braucht nicht den Begriff «typische Situation» wie Kaiser (2005b, S. 18), um nicht die irreführende Vorstellung zu wecken, dass damit auch eine Situation mit «exemplarischem Charakter» (Ghisla, 2007, S. 35) gemeint sein könnte. Dies führt uns zur methodologischen Diskussion der Typenbildung, die ich am Ende dieses Kapitels aufnehmen werde.

Zur Identifizierung der Situationen schlägt Ghisla (2007, S. 35; vgl. auch Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 446) vor, entsprechend dem Wochenverlauf zuerst individuell die Situationen zu notieren, um sie dann der Gruppe zu erzählen. Die zeitliche Einbettung fördert seiner Ansicht nach die **Narration**. Zusätzlich verweist er auf die Techniken, die Vermersch (1994) in seinem «*entretien d'explicitation*» aufzeigt, um die «verbalisation de l'action» anzuregen. Denn «Subjekte tendieren dazu, in spontanen Beschreibungen nicht so sehr das Prozesshafte einer Tätigkeit oder Handlung darzustellen, als viel mehr Begriffe und Urteile zu präferieren» (Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 440). Vermersch (1994, S. 18f.) verweist auf den impliziten, unbewussten Teil, der jeder Handlung innewohnt und der durch die detaillierte Beschreibung des Handlungsablaufs ans Licht gebracht werden soll. Die Techniken sind eine Mischung aus Narration, beeinflusst durch die nicht direktive Gesprächsführung nach Rogers, und gezielt kontraintuitiven Vorgehensweisen, wie zum Beispiel, vom Interviewten erwartete Warum-Fragen auszulassen.

Ghisla (vgl. Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 445f.; Ghisla, 2007, S. 35f.) weist darauf hin, dass **Alltagssituationen** von Situationen des beruflichen Handelns unterschieden werden müssen. Sie können jedoch nicht abschliessend eruiert werden, da sie subjektiv sehr unterschiedlich sind. Es ist zu entscheiden, welche Rolle sie im Erhebungsprozess für das entsprechende Berufsfeld spielen und welche Beachtung man ihnen schenken muss.

Anschliessend an den Erzählvorgang wird einerseits eine Strukturierung nach innen vorgenommen, indem die Situationen mit Blick auf die Curriculumskonstruktion weiter ausdifferenziert werden. Andererseits werden, am besten mithilfe des Handlungsfeldmodells aus Schritt eins, die Situationen im Handlungsfeld verortet. Dieser ganze Prozess wird schriftlich, grafisch und mit Tonband- und Videoaufnahmen dokumentiert, um eine differenzierte Basis für die Analyse zu legen (Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 446).

Am Ende des Verfahrens sieht Ghisla nach den internen diskursiven Validierungsschritten eine externe Validierung vor, «die sich erstens auf die Einhaltung der gesetzlich-administrativen

Vorgaben, zweitens auf eine neutrale, administrativ verordnete Konsistenzprüfung und drittens auf umfangreiche Vernehmlassungen bei den relevanten *stakeholdern* stützt» (Ghisla, 2007, S. 36).

**Eine weitere Variante beschreiben Zbinden-Bühler und Volz (2007).** Sie beginnen mit der Sammlung der beruflichen Handlungssituationen. In einem weiteren Workshop werden Zukunftsszenarien bezüglich der Weiterentwicklung des Handlungsfeldes erarbeitet, und die bisherige Sammlung der Situation wird dahingehend überprüft, ob die bereits genannten Situationen relevant sind und/oder andere Situationen hinzukommen. Als dritter Schritt wird an einem Workshop mit allen Teilnehmenden ein Modell des Handlungsfeldes entwickelt, das der Überprüfung der Vollständigkeit der Situationen dient. Als Letztes erfolgt die Gruppierung der Situationen zu Situationsklassen. Der Clustering-Prozess vollzieht sich diskursiv in der ganzen Gruppe. Zbinden-Bühler und Volz beschreiben diesen Prozess anhand des kaufmännischen Berufsfeldes. Dieses umfasst sechzehn Sparten, und es stellte sich die Grundfrage, «welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen hinsichtlich der beruflichen Handlungssituationen aufweisen, die Kaufleute der verschiedenen Branchen kurz nach Abschluss ihrer beruflichen Grundbildung heute zu bewältigen haben» (a.a.O., S. 329). In einem sehr umfangreichen Forschungsprozess, an dem 129 Kaufleute teilnahmen, wurden 746 Situationen beschrieben, die zu 86 Situationsklassen zusammengefasst wurden. Diese Grundfrage gleicht unserer Forschungsfrage sehr. Denn auch in der Sozialen Arbeit mit der generalistischen Grundbildung könnte man das Handlungsfeld in «Sparten» aufteilen, auch wenn dies offiziell bezüglich der Ausbildungsgänge nicht gemacht wird. Wir wählten jedoch nicht ein solch aufwendiges Verfahren wie die Kaufleute, sondern entwickelten ein eigenes Vorgehen auf der Basis der drei dargelegten Varianten von Kaiser, Ghisla sowie Zbinden-Bühler und Volz, wie ich in den nächsten Abschnitten ausführen möchte.

Wie die Schilderung der Vorgehensweisen nach modifiziertem DACUM-Verfahren zeigt, können diese **qualitativen Gruppenverfahren** zugerechnet werden. Sie weisen Elemente der **Gruppendiskussionsverfahren** nach Bohnsack (1997) und Nentwig-Gesemann (2010) und der dazugehörenden **dokumentarischen Methode** nach Bohnsack (2010) auf. So gehen sie auch davon aus, dass sich die Akteure in einem «konjunktiven Erfahrungsraum» unmittelbar verstehen, ohne zuerst interpretieren zu müssen, und dass es eine habituelle Übereinstimmung gibt (Bohnsack, 2010, S. 249). Jedoch werden die kollektiven, handlungsleitenden Orientierungsmuster und deren (Sozio-)Genese (Nentwig-Gesemann, 2010, S. 259) nicht in einem rekonstruktiven Verfahren ausgewertet, wie bei Bohnsack und Nentwig-Gesemann beschrieben, sondern durch kommunikative Verständigung und diskursive Validierung herausgearbeitet. Solche Gruppendiskussionen sind vorstrukturiert und moderiert, weshalb sie gemäss Nentwig-Gesemann (ebd.) eher den Verfahren in

**Fokusgruppen** entsprechen. Die Trennschärfe der Begriffe ist in der Literatur jedoch nicht gegeben. Bohnsack (2012, S. 372f.) plädiert dafür, die unterschiedlichen Traditionen und methodologischen Begründungen der verschiedenen Verfahren zur Unterscheidung zu nutzen. Seiner Meinung nach werden Fokusgruppen vor allem in der Marktforschung genutzt, und das Verfahren ermangelt der theoretischen und methodologischen Fundierung. Lamnek (2005) hingegen braucht die Begriffe synonym und bezeichnet «Gruppendiskussion» als die gebräuchlichste Übersetzung von «focus group». Lamnek (a.a.O., S. 53f.) unterscheidet die verschiedenen Konzeptionen der Gruppendiskussion auch hinsichtlich ihrer Ermittlungsabsicht; der Ansatz von Bohnsack erscheint bei ihm als eines von mehreren Verfahren:

- individuelle nicht öffentliche Meinung ermitteln gemäss Pollock,
- informelle Gruppenmeinungen ermitteln gemäss Mangold,
- situationsabhängige Gruppenmeinungen ermitteln gemäss Niessen,
- kollektive Orientierungsmuster ermitteln gemäss Bohnsack, die dann mittels der dokumentarischen Methode interpretiert werden,
- Informationen in der Marktforschung ermitteln.

In Anlehnung an diese Kategorisierung steht meines Erachtens beim DACUM-Verfahren das Gewinnen von Informationen über das berufliche Handeln im Zentrum. Das modifizierte DACUM-Verfahren, das wir zur Erhebung nutzten, ermittelt zusätzlich weitere Aspekte. Wenn nach den typischen Situationen des Berufsalltages gefragt wird, muss in der Gruppe ein Verständigungsprozess darüber geführt werden, was nun «typisch» ist. Dabei werden die kollektiven Orientierungsmuster wirksam, welche die Gruppenmitglieder durch den gleichen Erfahrungsraum ihres Berufes haben. Weil wir bei unserer Erhebung aber nicht gemäss der dokumentarischen Interpretation nach Bohnsack verfahren, sondern die Typologie durch intersubjektive Verständigung und diskursive Validierung in der Gruppe selbst herausarbeiten lassen, entsteht eine situationsabhängige Gruppenmeinung. Gesellschaftliche Realität lässt sich nach Niessen nur in sozialen Gruppensituationen erfahren, «weil sich nur in diesen die Bedeutung des gemeinten Sinnes, wie er sich auch im sozialen Handeln in Alltagssituationen mindestens bilateral ergibt, ermitteln, erfassen und verstehen lässt» (Lamnek, 2005, S. 58). Das hat zur Folge, dass die Replizierbarkeit a priori ausgeschlossen ist. Dieses Verständnis entspricht auch der theoretischen Prämisse der Situiertheit von Wissen. Eine interessante Weiterentwicklung der Gruppendiskussionsverfahren zeigt sich in der qualitativen Datenerhebung mit Online-Fokusgruppen oder Online-Gruppendiskussionen. Die Verfahren sind dabei den anderen Bedingungen anzupassen, und sie sind, für die Diskussionsteilnehmenden wie für die Moderation, technisch höchst anspruchsvoll. Sie bieten dafür den Vorteil, dass die Teilnehmenden anonym bleiben, dass die nonverbale Kommunikation wegfällt, die Teilnehmenden in einer ihnen vertrauten Umgebung mit dem Medium arbeiten, Personen

ortsungebunden erreicht werden und die Daten bereits digitalisiert sind (Prickarz, Park & Urbahn, 2002, S. 2f.; Lamnek, 2005, S. 271f.). Die Ergebnisse fallen entsprechend anders aus als bei Face-to-Face-Gruppendiskussionen, nur schon dadurch, dass der Diskussionsverlauf in einem Chat-Raum ganz anders verläuft. Es entwickeln sich häufig parallele Diskussionsstränge. Haab (2003, S. 25f.)

beschreibt auch die asynchrone Form von Online-Gruppendiskussionen. Die Teilnehmenden können zeitlich flexibel antworten und sehen alle gespeicherten Beiträge. Dies steigert die Sachorientierung, weil sich die Gruppenmitglieder auf die schriftlichen Informationen konzentrieren können und nicht durch die Komplexität eines Online-Chats abgelenkt sind (a.a.O., S. 25). Im modifizierten DACUM-Verfahren wird eine Online-Plattform eingesetzt, die den Diskurs mittels Kommentaren zu den bereits bestehenden Situationen ermöglicht und zwischen den Face-to-Face-Treffen vor allem zur diskursiven Validierung genutzt wird.

Die Gruppendiskussion wird beim modifizierten DACUM-Verfahren zur **Typenbildung** bezüglich der zu beschreibenden Situationen eingesetzt. Damit wird ein weiteres Verfahren beigezogen.

*«Die Typologien beschreiben Formen oder Gestalten, in denen ein bestimmtes Phänomen [...] in Erscheinung tritt, und zwar nicht als einmalige, sondern als immer wiederkehrende Erscheinungsform. Sie gehen davon aus, dass sich in der individuellen Erscheinungsform etwas Allgemeines ausdrückt. Dieses Allgemeine ist der Typus.» (Uhlendorff, 2010, S. 314)*

In Verfahren zur Typenbildung werden methodisch geleitet Gruppierungen vorgenommen, bei denen der Forschungsgegenstand anhand eines Merkmals oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird. Dabei wird auf der Ebene des Typus eine «interne Homogenität» angestrebt, bei der die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind, und auf der Ebene der Typologie eine «externe Heterogenität», bei der sich die Typen möglichst stark voneinander unterscheiden (Kelle & Kluge, 2010, S. 85f.). «Allerdings beschränken sich Typen nicht auf eine bestimmte Kombination von Merkmalen und einer empirischen Regelmässigkeit der Merkmalsausprägungen (Kausaladäquanz). Die Merkmalsausprägungen eines Typs müssen inhaltlich einen Sinnzusammenhang ergeben (Sinnadäquanz)» (Uhlendorff, 2010, S. 315). Kelle und Kluge (2010, S. 91f.) teilen den Prozess der Typenbildung in vier Teilschritte: Als Erstes werden relevante Vergleichsdimensionen erarbeitet. Dies kann induktiv, deduktiv oder abduktiv<sup>9</sup> geschehen. Als Zweites werden die Fälle gruppiert und empirische Regelmässigkeiten analysiert. Danach werden als Drittes die inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert, um als Viertes die gebildeten Typen zu charakterisieren (a.a.O., S. 91f.).

---

<sup>9</sup> Dieser Begriff geht auf Peirce (1991) zurück, der darunter eine mögliche Schlussfolgerung von Hypothesen sieht: wenn nämlich keine bestehende Gesetzmässigkeit respektive Regel vorliegt, unter die der Fall subsumiert werden kann, sondern eine neue Klasse durch das Auftreten eines unerwarteten Phänomens konstruiert respektive eine neue Regel gefunden werden muss. «Mit dem Konzept der Abduktion wird keine Methode beschrieben, sondern nur eine formale Darstellung davon gegeben, wie die Entwicklung neuer Erklärungen angesichts überraschender Fakten vor sich geht. Abduktive Schlussfolgerungen sind hochgradig riskant. Abduktionen sind immer vorläufige Vermutungen, die weiter geprüft werden müssen» (Kelle & Kluge, 2010, S. 25).



Gemäss diesen Ausführungen kann also eine einzelne Situation im sozialwissenschaftlichen Sinn nicht als typisch bezeichnet werden, sondern erst die Typenbildung von Situationen. Kaiser spricht dennoch von «typischen Situationen», die dann in einem Situationskreis zusammengefasst werden (2005b, S. 18f.). Dies hat seine Begründung darin, dass bei der Erhebung der Situationen die Expertinnen und Experten aus der Praxis bereits nach «typischen» Situationen befragt werden. Sie verständigen sich dabei intersubjektiv auf diejenigen Situationen, die ihrer Meinung nach für das Berufsfeld «typisch» sind, das heisst von Bedeutung, wiederkehrend, bezeichnend für die wichtigen Aufgaben oder eben für die Regelmässigkeit sozialer Prozesse (Heiner, 2004, S. 98a). Giddens spricht von «alltäglichen», um die Routinen, den sich wiederholenden Charakter von Handlungen, zu beschreiben (vgl. Eingangszitat zu Abschnitt 3.2). Typische Situationen wiederholen sich nicht exakt gleich, aber ähnlich. Eine typische Situationsbeschreibung bleibt nach Kaiser spezifisch in den entsprechenden Kontext eingebettet, weist aber auf die typischen, generalisierbaren, verallgemeinerbaren Merkmale hin. Das bedeutet, dass bei seinem Verständnis Situationen, die von den Expertinnen und Experten nicht als typisch bezeichnet werden, gar nicht erst in den Erhebungsprozess aufgenommen werden. Nach Kaiser werden die Fachpersonen gemäss einem alltäglichen Sprachgebrauch nach den «typischen» Situationen befragt, die sie intuitiv aufgrund ihres Erfahrungswissens nennen. Der sozialwissenschaftliche Prozess liegt dann darin, die Merkmale zu bestimmen, die diese typischen Situationen kennzeichnen und sie zu Situationskreisen typisieren lassen. Um diese begriffliche Schwierigkeit zu klären, haben wir für den Situationskreis den Begriff «Schlüsselsituation» geprägt, der spezifische, kontextgebundene Situationen anhand von generalisierten Merkmalen als typische Situationen – eben «Schlüsselsituationen» – bezeichnet (vgl. Abschnitt 3.2 und Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 38 und 169f.). Bei der Erhebung der Situationen wie bei der theoretischen Grundlegung einer situativen Kasuistik werde ich nochmals auf diese Fragen zurückkommen.

Neben diesen Bezügen ist auch derjenige zu **narrativen Verfahren** zu nennen, da solche Elemente bei der Erzählung der Situationen zum Tragen kommen. Ghisla verweist bei seinem modifizierten Verfahren auf den Ansatz von Vermersch, wie ich oben bereits dargelegt habe.

Wie die unterschiedlichen Vorgehensweisen nach Kaiser (2005b), Ghisla (2007; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008) und Zbinden-Bühler & Volz (2007) aufzeigen, muss für die jeweiligen Erhebungsbedingungen das Verfahren angepasst werden.

**Für unser Forschungsvorhaben haben wir folgendes Verfahren gewählt:** Wir wollten nicht deduktiv vorgehen und als Erstes das **Berufsfeld modellieren**, wie Ghisla (2007) dies vorschlägt. Wir befürchteten, dass sich dann die Logik der spezifischen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit reproduzieren könnte, und sahen darin eine Gefahr des tautologischen Zirkelschlusses (Kruse, 2012).

Wir wollten deshalb **narrativ einsteigen**, aber dennoch durch das Erzählen von ausserordentlichen, selten vorkommenden Situationen einen Blick auf die Heterogenität des Berufsfeldes ermöglichen. Zur Erhebung der Situationen und deren Typisierung entschieden wir uns, die drei Prozesse von **Narration, intersubjektiver Verständigung und diskursiver Validierung** mit den Expertinnen und Experten nicht zeitlich zu staffeln, sondern **als iterativen Prozess** zu gestalten, da sich induktive und deduktive Zugangsweisen auf diese Weise ergänzen. Die Expertinnen und Experten konnten von den Aufgabenbereichen zu Situationskreisen und Situationen gelangen wie auch umgekehrt, ausgehend von Situationen, eine Typologisierung vornehmen. Wir wollten dadurch das streng technisch-rationale Vorgehen beim DACUM-Verfahren aufbrechen und die Narration, das Erzählen von Geschichten und Situationen, fördern. Weil der Wechsel von in **Sozialarbeit und Sozialpädagogik** getrennten Studiengängen zu einem gemeinsamen Studiengang Sozialer Arbeit erst gerade vollzogen war, entschieden wir uns, die Erhebung der Schlüsselsituationen noch **getrennt** durchzuführen, um allfällige Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennen zu können, die für unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im neuen gemeinsamen Curriculum genutzt werden könnten. Wir bildeten deshalb zwei Fokusgruppen und wählten explizit diesen Begriff, um damit klar die spezifische Fokussierung auszudrücken.

**Am Ende wollten wir die Ergebnisse in eine gemeinsame Sammlung der Schlüsselsituationen überführen und dabei auch die Zukunftsperspektiven einholen.** Während des Projektverlaufs änderten sich jedoch die äusseren Bedingungen, sodass die diskursive Validierung durch die Expertinnen und Experten nicht wie geplant zu Ende geführt werden konnte. Man kann deshalb den **Projektverlauf in eine Datenerhebungs- und Validierungsphase mit den Expertinnen und Experten und eine Datenauswertungsphase durch die Forschungsprojektgruppe trennen.** Geplant war eine permanente Verzahnung dieser Prozesse mittels diskursiver Validierung.

Nach diesen methodologischen Überlegungen, der Darlegung der verschiedenen methodischen Zugänge wie auch unseres Vorgehens werde ich nun in den nächsten Abschnitten das empirische Verfahren im Detail beschreiben. Dabei erkläre ich zuerst unser Vorgehen bei der Auswahl der Expertinnen und Experten aus der Praxis der Sozialen Arbeit. Daran schliesst die Beschreibung der beiden Forschungsphasen an. Ich verweise dabei auf die diversen Dokumente aus dem Forschungsprozess im Anhang. Die Ergebnisse fasse ich als Typologie der Schlüsselsituationen sowie in einem exemplarischen Ausschnitt aus den typischen Situations- und Merkmalsbeschreibungen zusammen. Die vollständigen Ergebnisse finden sich ebenfalls im Anhang. Die kritische Diskussion der Datenerhebung und -ergebnisse schliesst den Teil der empirischen Grundlegung ab.

### 3.3.1 *Auswahl der Expertinnen und Experten aus der Praxis der Sozialen Arbeit*

Das empirische Verfahren startete im Juni 2005 mit der Suche nach geeigneten Fachkräften mit Expertenstatus aus der Praxis der Sozialen Arbeit. Ziel war es, Personen zu finden, die vom Fachkollegium als Experten und Expertinnen bezeichnet werden und die auf langjährige Praxiserfahrung zurückblicken. Gemäss DACUM haben wir folgendes **Anforderungsprofil an die Expertinnen und Experten** festgelegt:

- möglichst direkte Arbeit mit der Klientel;
- keine Vorgesetztenfunktion, keine Ausbildungsfunktion (z.B. Praxisausbildende), weil dann bereits ein anderer Zugang zum Praxisfeld gegeben ist;
- langjährige Berufspraxis (gegen zehn Jahre);
- fachlich von anderen Fachpersonen als hochkompetent eingeschätzt;
- können zukünftige Entwicklungen antizipieren;
- interessiert an einer Zusammenarbeit mit der Hochschule und an den Themen des Projektes (Curriculumsentwicklung, Gestaltung von Lernprozessen, Theorie-Praxis-Relationierung);
- Bereitschaft für zeitliches Engagement im vorgegebenen Zeitraum (August bis November 2005): zweitägiger Workshop, drei halbtägige Workshops, dazwischen Arbeit via Internet-Plattform.

Um solche Expertinnen und Experten zu finden, wurden die internen Dozierenden sowie Schlüsselpersonen, sogenannte «Gatekeepers» (Merkens, 2012, S. 288), aus der Praxis befragt. Dabei gingen wir nach der Schneeballmethode vor, obwohl dieses Verfahren zu geklumpten Stichproben führt, «weil Nennungen in aller Regel innerhalb des Bekanntenkreises erfolgen» (a.a.O., S. 293). Die Verklumpung versuchten wir zum einen dadurch zu mindern, dass wir viele unabhängige Personen (rund zwanzig) aus Hochschule wie Praxis anfragten, uns Expertinnen und Experten zu nennen, zum andern dadurch, dass wir die Heterogenität des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit systematisch erfassen wollten. Gemäss unserer Fragestellung suchten wir die Schlüsselsituationen für das gesamte Berufsfeld. Das aufwendige Verfahren, das Zbinden-Bühler und Volz (2007) für den kaufmännischen Bereich beschreiben, bei dem sie zu Beginn getrennt nach den sechzehn Sparten die Situationen suchten und dann erst in einem diskursiven Prozess der intersubjektiven Verständigung eine gemeinsame Typologisierung vornahmen, war aufgrund der zeitlichen Bedingungen und der Projektressourcen nicht möglich.

Wir entschieden, die Expertinnen und Experten «**nach den Prinzipien der maximalen Kontrastierung**» auszuwählen: «andere Arbeitsfelder, andere Adressaten, andere Problemlagen, andere organisatorische Rahmenbedingungen» (Heiner, 2010, S. 11). Jedoch erschien es uns im Hinblick auf die damalige Curriculumsentwicklung relevant, die traditionellen Felder Sozialarbeit und Sozialpädagogik getrennt und die Fachleute in gesonderten Gruppen den Datengenerierungsprozess durchlaufen zu lassen. Im Übergang von getrennten zu zusammengeführten Studiengängen der

Sozialen Arbeit und für die Frage, ob thematisch spezifische Module angezeigt waren, fanden wir es interessant zu sehen, ob in den beiden Gruppen empirisch dieselben, ähnliche oder unterschiedliche Situationen beschrieben würden.

Um die **Kriterien für die maximale Kontrastierung** bestimmen zu können, hielten wir uns an bekannte, theoretisch fundierte Systematisierungen des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit. Um die Kontrastierung möglichst gross zu halten, wählten wir zwei unterschiedliche Zugänge. Fehlmann, Häfeli und Wagner (1987, 307f.) legen Kriterien **auf der Ebene der Organisation und Arbeitsweise** fest:

- Träger: Private, Kirche, Staat, Staat und Private gemeinsam;
- Primär- oder Sekundärorganisation;
- Zielsetzung: prophylaktisch, Beratung/Betreuung/Begleitung;
- Adressaten: allgemeines Dienstleistungsangebot (polyvalent), spezielles Dienstleistungsangebot (univalent);
- rechtliche Grundlage: freiwillig, gesetzlich;
- Art der Dienstleistung: materiell, immateriell;
- Bemessungsart der Sachleistungen: generell/schematisch, individuell;
- Zugang für Benutzende: ambulant, stationär, zentral, dezentral.

**Zur Bestimmung der einzelnen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit** lehnten wir uns an die Systematisierung bei Chassé & Wensierski (1999) an:

- Kinder- und Jugendhilfe;
- Erziehungs- und Familienhilfen;
- Altenhilfe;
- Soziale Arbeit, Frauen und Frauenbewegung;
- Soziale Arbeit, Benachteiligungen und Armut im Sozialstaat;
- Soziale Arbeit in spezifischen Bereichen (z.B. Sucht- und Drogenhilfe, Migration, Selbsthilfe, Straffälligenhilfe usw.).

Die Einteilung in Sozialarbeit oder Sozialpädagogik vollzogen wir anhand des traditionell gewachsenen Verständnisses, im Wissen darum, dass die Trennlinie unscharf ist.

In einer Tabelle fassten wir die Kriterien zusammen und wiesen sie den uns genannten Personen respektive ihren Organisationen zu. Insgesamt konnten wir 49 Expertinnen und Experten finden, die dem Profil entsprachen. Da wir einerseits den Erhebungsprozess zumindest zu Beginn in zwei Gruppen getrennt nach Sozialarbeit und Sozialpädagogik machen und andererseits die Heterogenität des Berufsfeldes möglichst abbilden wollten, suchten wir insgesamt etwa zwanzig Personen, analog der Empfehlung aus dem DACUM-Verfahren, die Workshops mit Gruppen von sechs bis zwölf Expertinnen und Experten durchzuführen.

Aus den möglichen Personen, die am Ende auch die zeitlichen Kapazitäten aufbringen konnten, wählten wir zweiundzwanzig Personen nach dem Grundsatz der maximalen Kontrastierung aus. Im Anhang ist die Auswahl in einer Tabelle (Abb. 23) dokumentiert.

### 3.3.2 *Datenerhebung und diskursive Validierung mit den Expertinnen und Experten von August bis Oktober 2005*

Die Datenerhebung erfolgte in mehreren Workshops, verteilt auf die Erhebungszeit. Zusätzlich diente eine interaktive virtuelle Plattform für die diskursive Validierung in der Zeit dazwischen. An den Workshops wurde in Fokusgruppen gearbeitet.

Der ***Einstieg in die Erhebung*** erfolgte in der gesamten Gruppe durch einen ***narrativen Impuls***.

Die Expertinnen und Experten wurden aufgefordert, nicht alltägliche Situationen als Geschichten zu erzählen. Ziel dabei war, das Besondere im Berufsfeld zu erkennen – das, was selten geschieht, was ungewöhnlich ist, also keine Routine darstellt. Durch diese vielfältigen, ausserordentlichen Situationsbeschreibungen, die auch zur Tätigkeit der Expertinnen und Experten gehören, jedoch nicht ihren gewöhnlichen Alltag prägen, versuchten wir, eine maximal kontrastierte Beschreibung des Berufsfeldes zu erreichen. Beim Erzählen wurden die Expertinnen und Experten durch keine Nachfragen unterbrochen, sondern höchstens gebeten, ihre «description détaillée du déroulement de l'action» (Vermersch, 1994, S. 18) wieder ins Zentrum zu rücken, wenn sie eher Absichten, Beweggründe oder lange Beschreibungen des Kontextes schilderten. Durch diese Hinweise wurden die Expertinnen und Experten bereits in das Verständnis von «Situation» eingeführt, das für den weiteren Verlauf der Erhebung gebraucht wurde. Ein solches Vorgehen entspricht dem Input, der zu Beginn in Fokusgruppen gegeben wird. Die Situationsschilderungen wurden nicht dokumentiert, sondern nur als mündliche Erzählimpulse für den weiteren Forschungsprozess genutzt.

#### ***Die Erhebung der Schlüsselsituationen erfolgte in nach Sozialarbeit und Sozialpädagogik getrennten Fokusgruppen in einem iterativen Prozess von Narration, intersubjektiver Verständigung und diskursiver Validierung mit den Expertinnen und Experten.***

Begonnen wurde in den beiden Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, damit, in kleinen Untergruppen einander typische alltägliche Situationen in Form von Geschichten zu erzählen. «Aus diesem Brainstorming resultierten erste Ergebnisse, die schriftlich festgehalten wurden: erste Titel für Situationen auf Karten, Arbeitsbereiche auf Flipcharts, Stichworte für thematische Bündelungen (Situationskreise) auf Pinnwänden» (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 169). Damit war der Boden gelegt, um von diesem Zeitpunkt an iterativ weiterzufahren. Die einen gingen von den Aufgabenbereichen aus und suchten nach Situationen dazu, beschrieben diese. Andere erzählten sich Situationen, die dann den bereits bestehenden Aufgabenbereichen oder Situationskreisen/Schlüsselsituationen

zugeordnet wurden oder zu denen neue Aufgabenbereiche und Situationskreise gebildet wurden. Die Untergruppen bildeten sich situativ-thematisch immer wieder neu. So wuchs die Anzahl der Situationsbeschreibungen und Aufgabenbereiche, und gleichzeitig entwickelte sich die Typologisierung durch intersubjektive Verständigung und diskursive Validierung. Dies wurde dadurch ermöglicht, dass die Ergebnisse laufend zum einen detailliert auf der virtuellen Plattform dokumentiert und zum andern in einem grossen Raum mittels Stichwortkarten an den Wänden visualisiert wurden. Die Projektleitung und die fachliche Leitung unterstützten zusammen mit den wissenschaftlichen Assistentinnen den Dokumentationsprozess permanent und gaben, wo nötig, Impulse, um den Erhebungsprozess weiter anzustossen. Bei jedem Beginn eines Workshops wurde der jeweilige Stand der Erhebung (Situationstitel, Situationskreise/Schlüsselsituationen, Aufgabenbereiche) an den Wänden präsentiert, um nahtlos daran anknüpfen zu können. Mit der Zeit entwickelte sich eine zunehmende Zuordnung der einzelnen Stichworte zueinander, was schematisch wie folgt dargestellt werden kann:

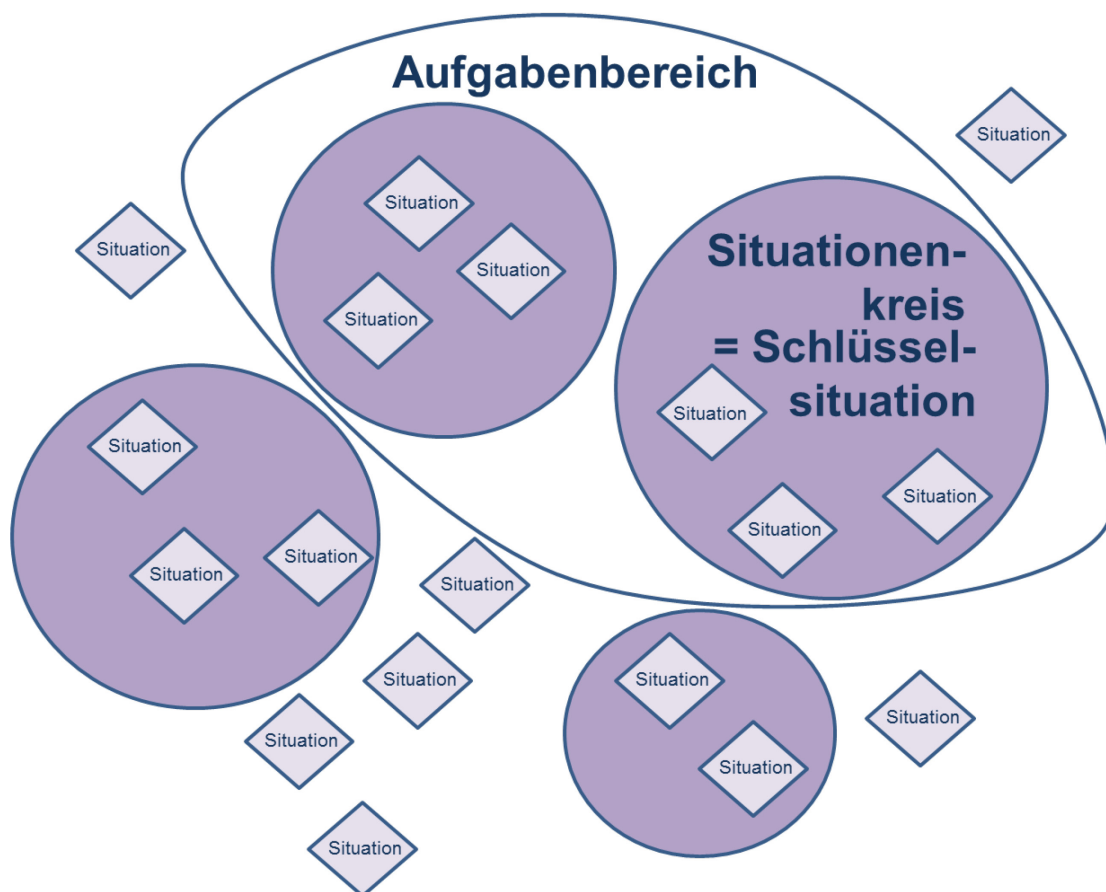


Abbildung 3: Induktiver und deduktiver Typologisierungsprozess von Situationen, Situationskreisen (Schlüsselsituationen) und Aufgabenbereichen (eigene Darstellung)

Im Folgenden beschreibe ich nun die drei iterativen Prozesse, die zur Beschreibung und Typologisierung von Situationen, Situationskreisen/Schlüsselsituationen und Aufgabenbereichen führten, genauer. Ich spreche fortan nicht mehr von Situationskreisen, sondern von

Schlüsselsituationen, da wir ja diesen Begriff spezifisch für unser Vorgehen definierten (vgl. Abschnitt 3.2 oder Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 35f.).

### ***Narration***

Die Expertinnen und Experten teilten sich innerhalb der Themenbereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik in kleinere Untergruppen (zwei bis vier Personen) auf, um sich gegenseitig typische, alltägliche Situationen zu erzählen. Sie wurden aufgefordert, diese Situationen so zu erzählen, wie sie es gewohnt sind, unter Fachkolleginnen und -kollegen Erlebtes zu berichten. Die Schilderung sollte möglichst lebhaft, nah am Geschehen den Fluss der Handlung wiedergeben. Und die Erzählenden sollten von den anderen der Gruppe nur unterbrochen werden, wenn sie sich zu sehr in Kontextschilderungen, Begründungen oder Absichtserklärungen verstiegen, damit sie sich wieder auf das Handlungsgeschehen fokussieren konnten. Nach der Schilderung stellten die Gruppenmitglieder Verständnisfragen, wenn zum Beispiel die Ausgangslage unklar war oder die Handlung nicht nachvollziehbare Sprünge aufwies. Gemeinsam legten sie dann einen Titel für diese Situation fest. Dieser Vorgang verlangt eine erste intersubjektive Verständigung in der Kleingruppe, was nun an dieser Situation das Typische für das berufliche Handeln sei. Der Titel setzt auch den Fokus, unter dem die Situation betrachtet wird. Reihum in der Fokusgruppe geschah dieser Erzähl-, Frage- und Titelsetzungsprozess. Anschliessend schrieben alle ihre Situation auf und verfassten, handschriftlich oder elektronisch direkt auf der Plattform, eine etwa halbseitige Situationsbeschreibung. Diese Grössenordnung bestimmte den Detaillierungsgrad, der für diesen Erhebungsprozess nötig ist. Eine Karte mit dem Situationstitel und einigen Stichworten zur Situation brachten sie an der Pinnwand im Plenum zur Visualisierung an.

### ***Intersubjektive Verständigung und Typologisierung***

Wie beschrieben, stellt das Setzen eines Titels für eine Situation eine erste intersubjektive Verständigung dar, die noch im Kontext der Narrationsgruppe geschieht. Wenn sich kleine Untergruppen zusammenfanden, um aus einem Arbeitsbereich deduktiv Situationen abzuleiten, mussten sie sich intersubjektiv darauf verständigen, was sie als typische Situationen dieses Aufgabenbereichs bezeichneten. Des Weiteren bildeten sich vor den Wänden im Plenum situativ weitere kleine Untergruppen, die gemeinsam die Resultate betrachteten und daraus Typologisierungen ableiteten, sei es die Zuordnung von Situationskärtchen zu einer bereits vorhandenen Schlüsselsituation, von Schlüsselsituationen zu Aufgabenbereichen oder die Gruppierung von Situationen zu einer neuen Schlüsselsituation oder zu neuen Aufgabenbereichen. Dazu mussten sie Aspekte finden, welche alle Situationen aufweisen, die zu einer Schlüsselsituation zusammengefasst werden, und daraus genealisierte Merkmale bestimmen und dokumentieren. Man könnte die Situationsmerkmale in Anlehnung an Kelle und Kluge (2010, S. 91f.) auch Charakteristika

nennen, die einen Typ bestimmen, hier eine Schlüsselsituation. Die Schlüsselsituation zeichnet sich dann als Typ aus, der mehrere Situationen unter demselben Titel zusammenfasst und der sich anhand der generalisierten Merkmale definieren lässt. Die Handlung wird jedoch nicht generalisierend beschrieben, sondern immer kontextgebunden und spezifisch. Die Dialektik von Konkretem und Allgemeinen bleibt bei einer Schlüsselsituation erhalten (vgl. Definition in Abschnitt 3.2), wie das auch bei Freires (1973) generativen Themen in ihrer situativen Verankerung der Fall ist. Eine wichtige Rahmensetzung zur Bestimmung der Typen hatten wir von der Projekt- und fachlichen Leitung her vorgegeben. Bei einem Typologisierungsprozess wie bei unserem Forschungsvorhaben stellt sich die Frage, auf welches Abstraktionsniveau man die grundsätzlich unendliche Anzahl von Situationen eines Berufsfeldes typologisieren will. Aus den DACUM-Verfahren lag die Erfahrung vor, dass man ein Berufsfeld wie dasjenige der Sozialen Arbeit anhand von 100 bis 150 Situationen angemessen differenzieren, jedoch nicht zu detailliert beschreiben könne. Das war deshalb die Größenordnung, die wir anvisierten. Es zeigt sich jedoch erst im Verlauf eines Verfahrens, ob man die typischen Situationen auf dem richtigen Abstraktionsniveau gefunden hat. Wir mussten entsprechend auch die Schlüsselsituationen entweder doch wieder in mehrere Schlüsselsituationen ausdifferenzieren oder mehrere Schlüsselsituationen zu einer neuen zusammenfassen. Ziel war, dass am Ende alle Schlüsselsituationen etwa auf der gleichen Abstraktionsstufe der Typologie lagen.

### ***Diskursive Validierung***

In logischer Folge der vorangegangenen Schritte entschieden wir uns, die Validierung der Daten diskursiv zu gestalten. Dies geschah nicht in einem Schritt am Ende der Datenerhebung, sondern laufend während des Erhebungsprozesses. Jeweils am Anfang und am Ende eines Workshops, manchmal sogar dazwischen, nahmen wir alle Personen aus der Fokusgruppe Sozialarbeit oder Sozialpädagogik im Plenum zusammen. Gemeinsam betrachtete man die Ergebnisse an der Wand, diskutierte systematisch alle bereits bestimmten Typologien und entwickelte neue, wenn sie sich abzeichneten. Der Prozess der diskursiven Validierung war in Anlehnung an das DACUM-Verfahren (Norton, 1997) konsensual angelegt.

Zwischen den Workshops wurde für die diskursive Validierung die interaktive virtuelle Plattform genutzt. Im ersten Workshop wurden die Expertinnen und Experten in deren Handhabung eingeführt. Sie verpflichteten sich, die Situationsbeschreibungen zu lesen und die bereits gesetzten Typologien zu sichten. Sie sollten ihre Einschätzung abgeben und kommentieren. Die Assistentinnen arbeiteten die Kommentare ein. Die Ergebnisse wurden dann zu Beginn des nächsten Workshops diskursiv validiert, wozu sämtliche Dokumente der Plattform grossformatig ausgedruckt und an den Pinnwänden angebracht wurden.



Am Ende des Erhebungsprozesses wurde in einer zusätzlichen diskursiven Validierung in den beiden Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die Vollständigkeit der erhobenen Schlüsselsituationen und Aufgabenbereiche überprüft. Die Expertinnen und Experten wurden aufgefordert, nochmals systematisch ihren Wochenablauf durchzugehen und zu prüfen, ob sie auf fehlende typische Situationen und Aufgabenbereiche stiessen. Gleichzeitig wurde überprüft, ob die verschiedenen Arbeitsfelder der Sozialarbeit oder Sozialpädagogik bei den kontextbezogenen Situationsbeschreibungen berücksichtigt waren und die verschiedenen sozialen Probleme wie auch Zielgruppen aufgriffen. Es war uns wichtig, dass sich in den konkreten Situationsbeschreibungen die Heterogenität des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit widerspiegelte. Wenn wichtige Zielgruppen oder soziale Probleme fehlten, wurden dazu noch weitere Situationen beschrieben und einer Schlüsselsituation zugeordnet.

***Als letzter Schritt der Erhebung sollten die nach Sozialarbeit und Sozialpädagogik getrennten Daten in eine gemeinsame Sammlung der Schlüsselsituationen überführt und dabei auch die Zukunftsperspektiven eingeholt werden.***

Im letzten Workshop wurden die beiden Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, zusammengelegt, um zu sehen, ob man sich auf eine **gemeinsame Typologie** verständigen konnte. Die beiden Fokusgruppen stellten sich je ihre gesammelten Aufgabenbereiche und Schlüsselsituationen vor. Es zeigten sich grosse Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede. Wegen Zeitknappheit konnte in der Gesamtgruppe nicht mehr konsensual eine gemeinsame Typologie erarbeitet werden. Man entschied jedoch einstimmig, dass die Projekt- und fachliche Leitung die Zusammenführung auf der Basis der Typologie der Sozialarbeit vornehmen soll. Diese Typologie umfasste mehr Aufgabenbereiche als diejenige der Sozialpädagogik (vgl. Abbildung 28 im Anhang), und man war der Meinung, dass der Grossteil der Schlüsselsituationen der Sozialpädagogik diesen Aufgabenbereichen subsumiert werden könne.

Da die Fokusgruppe Sozialpädagogik noch nicht mit den Beschreibungen ihrer Situationen fertig war, nutzte sie die verbleibende Zeit für diese Beschreibungen. So übernahm statt der Gesamtgruppe die Fokusgruppe Sozialarbeit die letzte Aufgabe, eine **Zukunftsperspektive** für das Berufsfeld der Sozialen Arbeit zu entwickeln und zu antizipieren, mit welchen Schlüsselsituationen die Professionellen in etwa fünf Jahren konfrontiert sein werden. Die Gruppe kam wegen Zeitmangels jedoch nicht mehr dazu, Situationen zu beschreiben, sondern konnte nur noch Themen nennen, welche in Zukunft wichtig würden.

Am Ende dieser Projektphase waren in den beiden Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, gemäss dem Verständnis der Expertinnen und Experten von der damaligen aktuellen Berufspraxis der Sozialen Arbeit alle Schlüsselsituationen und die Aufgabenbereiche erhoben und je in einer Übersicht sowie auf der Plattform dokumentiert. Die Fokusgruppe Sozialarbeit hatte zusätzlich die zukünftigen Themen benannt.

Dokumente, die diesen Forschungsprozess illustrieren, sind im Anhang zu finden.

### 3.3.3 *Datenauswertung und -interpretation durch die Forschungsprojektgruppe von Oktober 2005 bis Februar 2006*

Die Gründung der Fachhochschule Nordwestschweiz per 1.1.2006 und die Fusion von drei bisherigen Hochschulen zur Hochschule für Soziale Arbeit FHNW veränderte die Rahmenbedingungen derart, dass das Projekt nicht mehr in der intendierten Weise zu Ende geführt werden konnte. Die Zusammenführung der beiden Typologien Sozialarbeit und Sozialpädagogik konnte nicht mehr durch intersubjektive Verständigung gemeinsam mit den Expertinnen und Experten vollzogen und die Ergebnisse nicht mehr mit ihnen diskursiv validiert werden. In der Gesamtgruppe war aus Zeitgründen nur noch entschieden worden, die Typologie der Sozialpädagogik unter diejenige der Sozialarbeit zu subsumieren und sie, falls nötig, zu erweitern. Diese Aufgabe musste nun die Projekt- und fachliche Leitung zusammen mit den wissenschaftlichen Assistentinnen zu Ende bringen (im Folgenden sprechen wir in diesem Zusammenhang von der «Forschungsprojektgruppe»). Es ergab sich so eine Auswertungs- und Interpretationsphase des Projektes, die wir in dieser Weise nicht geplant hatten. Die Forschungsprojektgruppe setzte sich aus zwei Fachkräften, die von ihrem Hintergrund eher ein sozialarbeiterisches Verständnis hatten (Katharina Gerber und ich), und zwei Fachpersonen mit sozialpädagogischen Wurzeln (Johanna Kohn und Monika Engesser) sowie dem wissenschaftlichen Begleiter, der mit dem DACUM-Verfahren vertraut war (Beat Keller), zusammen. Alle fünf Beteiligten verfügen über ein theoretisch verankertes, sozialwissenschaftliches Verständnis von Sozialer Arbeit.

Im Folgenden stelle ich nun dar, wie die Sammlung der Schlüsselsituationen für die Soziale Arbeit durch diese Forschungsprojektgruppe fertiggestellt wurde.

In einem ersten Schritt wurde **die Typologie der Aufgabenbereiche der Sozialpädagogik unter diejenige der Sozialarbeit subsumiert**. Zu diesem Zweck verglichen wir die Aufgabenbereiche und ordneten die Schlüsselsituationen der Sozialpädagogik aus ähnlichen oder gleichen Aufgabenbereichen denjenigen der Sozialarbeit zu. Aufgabenbereiche der Sozialpädagogik, die sich nicht subsumieren liessen, fügten wir zusätzlich hinzu. Abbildung 28 im Anhang zeigt diese Zuordnung und lässt erkennen, dass die beiden Typologien auf der Ebene der Aufgabenbereiche sehr ähnlich waren.

In einem zweiten Schritt ging es darum, diese **Zuordnung auf der Ebene der Schlüsselsituationen zu überprüfen. Dazu wurden in einem aufwendigen Interpretationsverfahren die Situationsmerkmale der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Schlüsselsituationen verglichen.** Die beiden wissenschaftlichen Assistentinnen entschieden anhand der Situationsmerkmale für jede einzelne Schlüsselsituation der Sozialpädagogik, wo genau sie einzuordnen war. Es gab dabei folgende Möglichkeiten der Zuweisung:

- Die Zuweisung zum Aufgabenbereich der Sozialarbeit stimmte. Die Schlüsselsituation konnte dem Titel einer Schlüsselsituation der Sozialarbeit subsumiert werden.
- Die Zuweisung zum Aufgabenbereich der Sozialarbeit stimmte. Die Schlüsselsituation konnte aber keinem Titel einer Schlüsselsituation der Sozialarbeit subsumiert werden. Sie wurde als eigene Schlüsselsituation in diesem Aufgabenbereich aufgenommen.
- Die Zuweisung zum Aufgabenbereich der Sozialarbeit stimmte nicht. Sie wurde entsprechend einem anderen Aufgabenbereich zugeordnet und dort einem Titel einer bestehenden Schlüsselsituation subsumiert.
- Die Zuweisung zum Aufgabenbereich der Sozialarbeit stimmte nicht. Sie wurde entsprechend einem anderen Aufgabenbereich subsumiert, passte aber zu keinem Titel einer bestehenden Schlüsselsituation und wurde als eigene Schlüsselsituation in diesen Aufgabenbereich aufgenommen.
- Schlüsselsituationen liessen sich nicht klar zuordnen.

Abbildung 29 im Anhang zeigt solche Zuordnungen von sozialpädagogischen Schlüsselsituationen.

**Aus diesem Vergleich entstand eine Auflistung sämtlicher Schlüsselsituationen aus Sozialarbeit und Sozialpädagogik nach der Aufgabenbereichstypologie der Sozialarbeit.** Um zu kennzeichnen, woher die Schlüsselsituation kam, wurde an den Anfang des Titels jeweils «SA» für Sozialarbeit und «SP» für Sozialpädagogik gesetzt. Diese Zuordnung wurde dann von allen Mitgliedern der Forschungsprojektgruppe individuell gesichtet und kommentiert – ein Vorgang, der in Abbildung 30 im Anhang dargestellt ist. Anschliessend verständigten wir uns in der gesamten Forschungsprojektgruppe über die einzelnen Zuordnungsvorschläge, offene Fragen und Unklarheiten und nahmen gemeinsam die entsprechenden Typologisierungen vor.

Es stellte sich in diesem Prozess heraus, dass **gewisse Schlüsselsituationen der Sozialpädagogik** sich nicht auf der gleichen Abstraktionsstufe befanden wie die Mehrheit aller Schlüsselsituationen. Sie **stellten vielmehr Ressourcen dar**, die bei der Gestaltung von Situationen zum Einsatz kommen (z.B. Familien-Soziogramm erstellen; vgl. Abbildung 32 im Anhang).<sup>10</sup> Wir wollten an den ursprünglich von

---

<sup>10</sup> Diese Setzung ist abhängig vom Erwartungshorizont, welche Schlüsselsituationen von Professionellen zu gestalten sind. Wenn man Situationen für Studienanfängerinnen und -anfänger beschreiben würde, wäre die Situation «Familien-Soziogramm erstellen» sicher eine zu erlernende Situation. Hingegen von einer berufstätigen Person wird erwartet, dass sie komplexere Situationen gestalten kann. Ein Soziogramm erstellen können würde nur noch als Fähigkeit

den Expertinnen und Experten aus der Praxis erhobenen Daten möglichst wenig ändern, weshalb wir diese Schlüsselsituationen einfach so belassen und in einem neuen Bereich «Ressourcen» zusammengefasst haben, auch wenn dadurch die Logik der Typologie nicht mehr ganz stringent war. Der letzte Schritt bestand also darin, Schlüsselsituationen als Ressourcen zu bezeichnen, was ich in Abbildung 31 im Anhang exemplarisch darstelle.

***Die Sammlung der Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit war damit in der gesamten Forschungsprojektgruppe diskursiv validiert worden.***

### 3.4 Ergebnisse der empirischen Erhebung

Wie ich mit der Darstellung des Prozesses der Datenerhebung, -auswertung und diskursiven Validierung zeigen konnte, ist es uns gelungen, handlungsfeldübergreifend die Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit empirisch zu erheben. Wir haben 134 Schlüsselsituationen bestimmen können, die 31 Aufgabenbereichen zugeordnet wurden (elf weitere Schlüsselsituationen wurden den Ressourcen zugeordnet).

Dieses Ergebnis haben wir in einem Gruppenverfahren mit den 22 Expertinnen und Experten aus der Praxis erzielt. In einer ersten Phase bildeten wir zwei Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die getrennt den Erhebungsprozess durchliefen. In einer zweiten Phase verglich die Gesamtgruppe die beiden Typologien und entschied dann, die Schlüsselsituationen der Sozialpädagogik der sozialarbeiterischen Typenbildung zu subsumieren. Dieser Prozess konnte durch die veränderten Rahmenbedingungen nicht mehr gemeinsam mit den Expertinnen und Experten zu Ende geführt werden. Die Datenauswertung wurde deshalb von der Forschungsprojektgruppe übernommen, die sich aus der Projektleitung, der fachlichen Leitung und den beiden wissenschaftlichen Assistentinnen zusammensetzte.

Dieser Zuordnungsprozess war sehr aufwendig und verlangte eine sorgfältige Interpretation des Datenmaterials. Um den Entstehungskontext nicht zu vernachlässigen, haben wir beim jeweiligen Titel der Schlüsselsituation die Bezeichnung «SA» für Sozialarbeit und «SP» für Sozialpädagogik angebracht. Aus diesem Interpretationsvorgang war dann eine Sammlung der Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit entstanden. Es ist nun spannend zu sehen, ob in den entsprechenden Arbeitsbereichen nur Situationen aus der Sozialarbeit oder aus der Sozialpädagogik vorlagen. Meistens handelt es sich um eine Mischung. Es wäre ein eigenes Forschungsprojekt, dieser Unterscheidung weiter nachzugehen.

Die vollständige Sammlung der Schlüsselsituationen ist im Anhang zu finden. Zur Entwicklung des Reflexionsmodells und seiner Anwendung in der Lehre und Weiterbildung (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013) haben wir die Sammlung der Schlüsselsituationen bereits 2009 (Kunz & Tov, 2009) von der damaligen Internetplattform in ein Worddokument überführt. Diese Sammlung entspricht den empirischen Ergebnissen von 2005 und ist hier nun im Anhang vollständig beigelegt.

In diesem Abschnitt möchte ich zum einen die Titel der Schlüsselsituationen als Übersicht auflisten. Diese Darstellung erlaubt, die Typologie schnell zu erfassen.

Zum andern möchte ich exemplarisch aus dem Aufgabenbereich «Situation erfassen» die drei Schlüsselsituationen «Erstgespräch», «Eintritt/Neuaufnahme gestalten» und «Situation einschätzen» mit den ihnen zugehörigen Merkmalen darstellen sowie die dazugehörenden kontextgebundenen Situationsbeschreibungen nennen. Damit kann ich nochmals die Dialektik von Spezifischem und Allgemeinem, die mit jeder Schlüsselsituation verbunden ist, aufzeigen: Die Situationsmerkmale gelten für alle Situationen, die zur jeweiligen Schlüsselsituation zusammengefasst werden. Die generalisierten Merkmale definieren die jeweilige Schlüsselsituation. Die Handlung wird jedoch in einem spezifischen Kontext als spezifische Situation beschrieben.

#### 3.4.1 *Typologie der Schlüsselsituationen*

Die Titelsammlung besteht aus 134 Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit, die 31 Aufgabenbereichen zugeordnet sind. Diese werden zur besseren Übersicht noch einmal thematisch gegliedert. **Schlüsselsituationen zu den methodischen Grundschriften** setzen den Fokus auf die Grundschriften des methodischen Handelns wie Situationserfassung, Zieldefinition, Interventionsplanung und Abschluss. **Schlüsselsituationen zur direkten Klientenarbeit** schildern alle Situationen, die sich auf die unmittelbare Arbeit mit der Klientel beziehen. Sie stellen dabei nicht die Grundschriften des methodischen Handelns in den Vordergrund, sondern die entsprechenden Aspekte wie Beratung, Motivation, das Erschliessen von Ressourcen oder die Krisenintervention. **Schlüsselsituationen zur indirekten Klientenarbeit** beschreiben die Tätigkeiten, die zwar ebenfalls auf die Klientel ausgerichtet sind, jedoch nur mittelbar. Es sind Situationen im Bereich von sozialpolitischem Engagement, Projektarbeit, interne/externe Zusammenarbeit und Administration. **Zukunftsperspektiven** sind Situationen, die in der Sozialen Arbeit an Bedeutung gewinnen. Unter **Ressourcen** werden diejenigen Situationen zusammengefasst, die nicht auf dem gleichen Abstraktionsgrad wie die anderen Schlüsselsituationen liegen, sondern vielmehr Fähigkeiten bezeichnen, welche Professionelle bei der Gestaltung von Schlüsselsituationen einsetzen. Diese ungleiche Kategorienbildung ist dem veränderten Forschungsprozess geschuldet. Die Ressourcen-Situationen konnten nicht mehr gemeinsam mit den Expertinnen und Experten weiterbearbeitet und in die Schlüsselsituationen integriert werden. Um den Forschungsprozess mit der Typologienbildung

nachvollziehen zu können, werden sie dennoch aufgeführt, zählen aber nicht zu den 134 Schlüsselsituationen.

Bei den Titeln ist in Klammern jeweils vermerkt, aus welcher Fokusgruppe die Schlüsselsituation stammt.

### ***Schlüsselsituationen zu den methodischen Grundsritten***

- 1 Situation erfassen
  - 1.1 Erstgespräch (SA)
  - 1.2 Eintritt/Neuaufnahme gestalten (SP)
  - 1.3 Situation einschätzen (SA/SP)
- 2 Ziele definieren
  - 2.1 Auftrag klären (SA)
  - 2.2 Ziele vereinbaren (SA)
  - 2.3 Sozialarbeit im Zwangskontext
- 3 Interventionen planen und umsetzen (SA/SP)
  - 3.1 Setting planen
  - 3.2 Standortgespräche führen (SA/SP)
  - 3.3 Sozialarbeiterischen Handlungsbedarf erkennen (SA)
  - 3.4 Sozialpädagogischen Förderplan erstellen
- 4 Zusammenarbeit abschliessen (SA/SP)
  - 4.1 Abschlussgespräch führen (SA)
  - 4.2 Austritt/Abschied gestalten (SP)
  - 4.3 Nachfolgelösung organisieren (SA/SP)

### ***Schlüsselsituationen zur direkten Klientenarbeit***

- 5 Beraten
  - 5.1 Einzelne Klient/innen beraten (SA/SP)
  - 5.2 Angehörige beraten (SA)
  - 5.3 Umfeld beraten (SA)
  - 5.4 Familien beraten (SA/SP)
  - 5.5 Organisationen beraten (SA)
  - 5.6 Unter erschwerten Bedingungen beraten (SA)
  - 5.7 Telefonisch beraten (SA)
- 6 Begleiten
  - 6.1 Handlungskompetenztraining (SA/SP)
  - 6.2 Veränderungsprozesse begleiten (SA)
  - 6.3 Verfahren begleiten (SA)
  - 6.4 Zu Terminen begleiten (SA)
  - 6.5 Tätige Mithilfe leisten (SA)

- 6.6 Kritische Situationen begleiten (SA)
- 6.7 Niederschwellige Zusammenarbeit (SA)
- 6.8 Alltagsübergänge gestalten (SP)
- 6.9 Ämtli einteilen, anleiten und überwachen<sup>11</sup> (SP)
- 6.10 Gruppengespräche leiten (SP)
- 6.11 Gruppenprozesse begleiten und fördern (SP)
- 6.12 Den Schul- und Ausbildungsprozess begleiten (SP)
- 6.13 Beim Umgang mit Finanzen beraten und begleiten (SP)
- 6.14 Sozialkompetenztraining (SP)
- 7 Motivieren (SA)
  - 7.1 Folgen aufzeigen
  - 7.2 Gesprächsproben ermöglichen
  - 7.3 Positive Erfahrungen ermöglichen
  - 7.4 Motivierende Gesprächsführung
  - 7.5 Angebot aufrechterhalten
- 8 Verhandeln (SA/SP)
  - 8.1 Mit Klient/innen verhandeln (SA/SP)
  - 8.2 Zwischen Klient/innen und Dritten vermitteln (SA/SP)
  - 8.3 Sich für Klient/innen einsetzen (SA)
  - 8.4 Zwischen Klient/innen vermitteln (SA)
- 9 Triage machen (SA)
  - 9.1 Triagegespräche führen
  - 9.2 An andere Stellen vermitteln
  - 9.3 Abklärungen veranlassen
  - 9.4 Intake-Gespräche führen
- 10 Ressourcen erschliessen (SA/SP)
  - 10.1 Informationen vermitteln (SA)
  - 10.2 Mit Klient/innen gemeinsam Ressourcen erschliessen (SA)
  - 10.3 Für Klient/innen Ressourcen erschliessen (SA/SP)
- 11 Krisenintervention
  - 11.1 Selbstgefährdende Klient/innen (SA)
  - 11.2 Fremdgefährliche Klient/innen (SA)
  - 11.3 Gefährdete Klient/innen (SA/SP)
  - 11.4 Todesfall/Unfall (SA/SP)
  - 11.5 Mit Krisen in der Gruppe umgehen (SP)
  - 11.6 Mit Gewalt in der Gruppe umgehen (SP)
- 12 Kontrollieren
- 13 Abklären

---

<sup>11</sup> Ein in der schweizerischen Praxis in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen häufig gebrauchter Begriff für: ein kleines „Amt“ bei den alltäglichen Pflichten übernehmen, dafür verantwortlich sein und es regelmässig ausüben (z.B. Raum aufräumen, Tisch decken, Pflanzen giessen, Material besorgen usw.).

- 13.1 Abklärungen im Auftrag der Klient/innen (SA)
- 13.2 Berichte an Behörden verfassen (SA)
- 13.3 Gutachten für das Gericht erstellen (SA)
- 14 Alltag bewältigen (SP)
  - 14.1 Allein Nachtdienst leisten
  - 14.2 Personentransporte durchführen
  - 14.3 Sicherheit gewährleisten
  - 14.4 Sich mit Klient/innen in der Öffentlichkeit bewegen
  - 14.5 Zu Aktivitäten und Spielen anleiten
  - 14.6 Rituale gestalten
  - 14.7 Essenssituation gestalten
- 15 Pflegen bei Mehrfachbehinderung (SP)

### ***Schlüsselsituationen zur indirekten Klientenarbeit***

- 16 Sozialpolitisches Engagement (SA/SP)
  - 16.1 In Interessenverbänden mitarbeiten (SA)
  - 16.2 Bedürfnisse erheben (SA/SP)
  - 16.3 Themen lancieren (SA)
  - 16.4 Lobbyarbeit machen (SA)
  - 16.5 Labels vergeben (SA)
  - 16.6 Stellungnahmen abgeben (SA)
  - 16.7 Missstände publik machen und angehen (SA)
  - 16.8 Brachliegende Ressourcen nutzen (SA)
- 17 Öffentlichkeitsarbeit
  - 17.1 Für Anliegen der Klient/innen sensibilisieren (SA)
  - 17.2 Das eigene Angebot bekannt machen (SA/SP)
  - 17.3 Flyer gestalten (SP)
- 18 Projektarbeit
  - 18.1 Ein Projekt leiten (SA)
  - 18.2 An einem Projekt teilnehmen (SA)
  - 18.3 Lager organisieren
- 19 Prävention
  - 19.1 Verhalten direkt beeinflussen (SA/SP)
  - 19.2 Verhalten indirekt beeinflussen (SA/SP)
  - 19.3 Lebenswelt gestalten (SA/SP)
- 20 Interne Zusammenarbeit/auf verschiedenen Ebenen zusammenarbeiten
  - 20.1 Mit ehrenamtlichen Vorgesetzten zusammenarbeiten
  - 20.2 Sitzungen organisieren und leiten (SA/SP)
  - 20.3 Teamarbeit (SA/SP)
  - 20.4 Im Grosssystem interdisziplinär zusammenarbeiten (SA)



- 20.5 Teamleitung (SA)
- 20.6 Interne Abläufe beherrschen (SA)
- 20.7 Besondere Aufgaben übernehmen, Mittelbeschaffung
- 20.8 Räumlichkeiten gestalten (SA/SP)
- 20.9 Weiterbildung anbieten (SA)
- 20.10 Praktikant/innen begleiten (SA)
- 20.11 Neue Mitarbeiter/innen einführen
- 20.12 Fachdokumentation führen
- 20.13 Die eigene Institution weiterentwickeln
- 20.14 Eine eigene Position vertreten
- 21 Externe Zusammenarbeit
  - 21.1 Weiterbildung und Beratung anbieten (SA)
  - 21.2 Kontakt zu ähnlichen Stellen pflegen (SA)
  - 21.3 Kontakt zu Behörden pflegen (SA)
  - 21.4 In Kommissionen und Vorständen mitarbeiten (SA/SP)
  - 21.5 Mit Freiwilligen zusammenarbeiten (SA)
- 22 Institutionsadministration
  - 22.1 Protokolle schreiben (SA/SP)
  - 22.2 Buchhaltung führen (SA/SP)
  - 22.3 Statistik führen (SA/SP)
  - 22.4 Akten archivieren (SA/SP)
- 23 Klientenadministration
  - 23.1 Zahlungen berechnen (SA)
  - 23.2 Berichte schreiben (SP)
  - 23.3 Akten führen (SA/SP)
  - 23.4 Leistungen erfassen und verrechnen (SA/SP)
  - 23.5 Antrittsinventar erstellen (SA)
- 24 Professionalität
  - 24.1 Sich weiterbilden (SA/SP)
  - 24.2 Eigene Arbeit reflektieren (SA/SP)
  - 24.3 Eigene Gesundheit pflegen (SA)
  - 24.4 Eigene Arbeit planen (SP/SA)

### ***Zukunftsperspektiven***

- 25 Neue Klient/innengruppen
  - 25.1 Junge Migrant/innen
  - 25.2 Alte Menschen
  - 25.3 Ältere Suchtabhängige
  - 25.4 Erwerbslose
  - 25.5 Randständige

- 26 Quartiermediation
- 27 Komplexität
  - 27.1 Multifunktionell arbeiten
  - 27.2 Case Management führen
- 28 Grosssysteme
  - 28.1 Austauschprozesse gestalten
  - 28.2 Mit Tagesbetreuungsinstitutionen zusammenarbeiten
  - 28.3 Grosssysteme begleiten
- 29 Unternehmerisches Denken
  - 29.1 Leistungen nach Indikation erbringen
  - 29.2 Wirksamkeit der Arbeit messen
  - 29.3 Leistungsverträge vereinbaren
  - 29.4 Selbstständigerwerbend sein
- 30 Kommunikation
  - 30.1 Neue Kommunikationsformen nutzen
- 31 Ethik
  - 31.1 Ethische Implikationen reflektieren

#### **Ressourcen**

- 32 Ressourcen statt Schlüsselsituationen
  - 32.1 Familien-Soziogramm erstellen (SP)
  - 32.2 Anerkennungsarbeit leisten (SP)
  - 32.3 Formulare ausfüllen (SP)
  - 32.4 Beziehungsarbeit leisten (SP)
  - 32.5 Umgang mit eigenem Widerstand (SP)
  - 32.6 Rollenkonflikte bewältigen (SP)
  - 32.7 Ein Gespräch mit der ganzen Familie einleiten
  - 32.8 Mit unrealistischen Vorstellungen konfrontieren (SP)
  - 32.9 Grenzen setzen (SP)
  - 32.10 Verhalten spiegeln und konfrontieren (SP)
  - 32.11 Anwaltschaftliche Arbeit

Diese Sammlung ist das Ergebnis der empirischen Erhebung. Ich möchte an dieser Stelle auf Folgendes hinweisen: Wer sich heute auf die Plattform der Schlüsselsituationen begibt ([www.schluesselsituationen.ch](http://www.schluesselsituationen.ch)), findet die Ressourcen nicht mehr. Wer den Entstehungskontext nicht kennt, versteht diese Gliederung nicht. Die «zukünftigen Situationen» haben wir weiterhin unter dieser Bezeichnung auf der Plattform belassen, obwohl heute, neun Jahre später, vieles davon bereits alltägliche Realität geworden ist. Die Systematik der Situationstitel müsste entsprechend aktualisiert werden (vgl. Ausblick II).

### 3.4.2 *Typische Situationsbeschreibungen und Situationsmerkmale der Schlüsselsituationen*

Anstelle der ganzen Erhebung der Schlüsselsituationen, die im Anhang umfassend zu finden ist, möchte ich hier exemplarisch die ersten drei Schlüsselsituationen der Sammlung darstellen. Sie fokussieren auf den methodischen Grundschrift «Situation erfassen» und sind diesem Aufgabenbereich zugeordnet. Bei der einzelnen Schlüsselsituation sind zu Beginn jeweils die generalisierten Situationsmerkmale genannt und daran anschliessend die Situationsbeschreibungen aus den verschiedenen Kontexten.

#### **1 Situation erfassen**

##### **1.1 Erstgespräch (SA)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Ausgangslage für das Gespräch ist für alle Beteiligten mehr oder weniger unbekannt.
- Sozialarbeiter/in fördert die gegenseitige Beziehungsaufnahme.
- Sozialarbeiter/in steuert das Gespräch, soweit es Sinn ergibt und möglich ist.
- Die zeitlichen Ressourcen sind beschränkt.

##### **Freiwilliges Erstgespräch durchführen (SA)**

Der Sozialarbeiter auf der Alkoholberatungsstelle empfängt eine neue Klientin. Sie hat sich über das Sekretariat telefonisch zu einem Termin angemeldet, weil ihr der Alkoholkonsum ihres Ehemanns zu schaffen macht. Der Sozialarbeiter holt die Klientin im Warteraum ab. Er begrüsst sie, stellt sich mit Namen vor und bittet sie, in sein Büro zu kommen. Unterwegs fragt er sie, ob sie den Weg hierhin gut gefunden habe. Im Büro bittet er sie, Platz zu nehmen, und bietet ihr ein Glas Wasser an. Er beginnt das Gespräch damit, dass er sich und die Beratungsstelle kurz vorstellt und die Klientin darüber informiert, dass er unter Schweigepflicht steht. Dann stellt er die Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Erstgesprächs aus seiner Sicht dar und fragt die Klientin, mit welchen Erwartungen sie heute gekommen sei. Sie möchte für sich klären, ob eine solche Beratung sie in ihrer Situation unterstützen könnte. Der Sozialarbeiter fasst zusammen, was er aufgrund der Anmeldung weiss, und bittet die Klientin, ihm nun genauer zu sagen, wie ihre Situation aussehe und was ihr Anliegen sei. Der Sozialarbeiter folgt den Ausführungen der Klientin aufmerksam und anerkennt ihre bisherigen Versuche, das Problem zu lösen. Er sorgt mit geeigneten Gesprächstechniken dafür, dass sich die Klientin nicht in ihren Erzählungen verliert und sie gemeinsam herauskristallisieren, was die Hauptanliegen sind, z.B. fragt er zwischendurch nach oder fasst das Gesagte zusammen. Gegen Ende der Gesprächszeit stellt der Sozialarbeiter das weitere Vorgehen zur Diskussion. Er erklärt der Klientin, was er ihr von seiner Stelle aus anbieten kann. Die Klientin möchte gerne einen weiteren Termin vereinbaren. Bevor sie sich verabschieden, kommt der Sozialarbeiter nochmals auf die Erwartungen der Klientin für das heutige Gespräch zurück und fragt sie, ob sie bekommen habe, was sie brauche. Die Klientin ist zuversichtlich, dass sie die notwendige Unterstützung erhält.

### **Angeordnetes Erstgespräch vorbereiten (SA)**

Der Lehrer macht sich Sorgen um einen seiner Schüler. Seine Leistungen seien in der letzten Zeit zurückgegangen, er komme oft zu spät und habe angetönt, dass er in der Familie grossen Belastungen ausgesetzt sei. Der Lehrer meldet den Schüler zu einem Erstgespräch bei der Schulsozialarbeiterin an. Diese überlegt sich, welches Ziel das Gespräch hat, in welchem Rahmen es stattfinden soll und welche Vorinformationen sie über die Situation schon hat. Sie vereinbart mit dem Lehrer, dass dieser zu Beginn des Gesprächs dabei sein und seine Sorge um den Schüler ausdrücken soll. Danach möchte sie mit dem Jungen allein weitersprechen. Sie verzichtet darauf, bei den anderen Lehrkräften Informationen über ihre Erfahrungen mit dem Schüler einzuholen. Falls nötig, würde sie das in einem weiteren Beratungsverlauf nach Absprache mit ihm tun. Es ist ihr für dieses erste Gespräch wichtig, dass sie zu dem Jungen einen persönlichen Kontakt schaffen kann, dass dieser weiss, welche Unterstützung er von ihr erwarten kann und er sich mit seinen Anliegen ernst genommen fühlt. Gleichzeitig will sie aber auch, dass er vom Lehrer hört, dass seine Situation prekär ist, und realisiert, dass es gravierende Konsequenzen für ihn haben wird, wenn sich nichts ändert. Das Gespräch wird in ihrem Büro stattfinden, das sie so eingerichtet hat, dass sich Kinder und Jugendliche darin wohlfühlen. Der Schüler soll im Moment keinen zusätzlichen Aufwand auf sich nehmen müssen, und deshalb vereinbaren die Sozialarbeiterin und der Lehrer einen Termin während der Schulstunden. Die Sozialarbeiterin überlegt sich, wie sie die gegenseitige Vorstellungsrunde kreativ und anschaulich gestalten könnte. Dann macht sie etwas zu trinken bereit und nimmt sich vor dem Gespräch einige Minuten Zeit, sich innerlich auf die Situation einzustellen.

### **1.2 Eintritt/Neuaufnahme gestalten (SP)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Ein Klient tritt ein:
- stationärer Aufenthalt,
- begleitetes Wohnen,
- geschützte Arbeitsstätte,
- ambulant betreute Arbeits- oder Freizeitgruppe.

### **Eintrittsgespräch führen**

Leo liest vor dem vereinbarten Eintrittsgespräch das Anmeldeformular und das Begleitschreiben des Bewerbers, Herrn Maurers, nochmals durch. Ebenso sieht er die Telefonnotizen aus dem Vorgespräch mit der Bezugsperson Frau Bader (Sozialarbeiterin einer Methadonabgabestelle) durch. Leo vermutet, dass Herr Maurer in erster Linie an einer Wohnung interessiert ist und wenig Motivation hat, sich auf eine Begleitung einzulassen. Leo macht sich einige Notizen zu Fragen, die er stellen wird. Leo begrüsst den Bewerber und dessen Bezugsperson freundlich und bietet ihnen einen Stuhl und Kaffee an. Im Gespräch stellt sich heraus, dass der Bewerber seine letzte Wohnung verloren hat, weil es andauernd Reklamationen aus der Nachbarschaft wegen nächtlicher Ruhestörung gab. Auf die Frage nach dem gewünschten Umfang der Wohnbegleitung entgegnet Herr Maurer, dass einmal pro Monat wohl genüge. Nun wendet Frau Bader ein, dass seine letzte Wohnung zum Schluss ziemlich verwahrlost gewesen sei. Herr Maurer räumt ein, dass es zu

diversen Kokainexzessen gekommen sei und er sich in der Folge nicht mehr um die Haushaltsführung gekümmert habe. Er habe aber in den letzten Monaten der Obdachlosigkeit gelernt, eine Wohnung zu schätzen, und würde es sicherlich nicht mehr so weit kommen lassen. Herr Maurer sieht ein, dass er zumindest für die erste Zeit eine intensivere Begleitung benötigt. Es wird vereinbart und schriftlich festgehalten, dass er mindestens wöchentlich besucht wird und dann jeweils die Wohnung zusammen geputzt wird. Ausserdem kommt Herr Maurer zur Einsicht, dass er keine süchtigen Kollegen bei sich zu Hause mehr empfangen will. Herr Maurer kann am nächsten Ersten eine Einzimmerwohnung beziehen.

### ***Eintritt in die Institution gestalten/Neuaufnahme***

Lea hat eine Begrüssungskarte mit ein paar persönlichen Worten für den neu eintretenden Peter geschrieben. Sie legt ein paar Süßigkeiten neben die Karte und kontrolliert mit einem letzten Blick das Zimmer. Zufrieden stellt sie fest, dass alles in Ordnung ist und einladend wirkt. Zurück im Büro, legt sie den Jahresplan, die Hausordnung, den Zimmerschlüssel sowie die Ziel- und Auftragsbestimmung bereit. Sie geht noch einmal die Aufgabenliste «Eintritt» durch und schaut auf ihrem Arbeitsplan, wann sie den Rundgang durch die Institution mit Peter planen kann. Inzwischen sind Peter und seine Mutter auf der Gruppe eingetroffen. Lea begrüsst beide. Sie setzt sich mit ihnen an den Tisch und erklärt die wichtigsten Abläufe für einen guten Start.

### ***1.3 Situation einschätzen (SA/SP)***

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/in sammelt und ordnet erste Informationen über die Situation der Klient/innen nach bestimmten Kriterien.
  - Wirkungen, Wechselbeziehungen und Prozesse werden erfasst.
  - Sozialarbeiter/in schätzt den akuten Handlungsbedarf (v.a. in Bezug auf den gesundheitlichen Zustand sowie Selbst- und Fremdgefährdung) ein und leitet wenn nötig die ersten Massnahmen ein.
  - Vor oder während einem Neueintritt sammelt die Sozialpädagogin alle vorhandenen anamnestischen und diagnostischen Daten. Sie leitet daraus erste sozialpädagogische Konsequenzen ab.
- Ausgangspunkt der Förderplanung.

### ***Sich ein Bild der Situation machen (SA)***

Ein Klient kommt auf den kirchlichen Sozialdienst. Er berichtet davon, dass er seit zwei Monaten arbeitslos sei, seine Frau ihn verlassen habe und er finanziell nicht in der Lage sei, für seinen und den Unterhalt der beiden Kinder, die bei ihm leben, aufzukommen. Der Sozialarbeiter hört dem Klienten aufmerksam zu und stellt gezielte Fragen, um sich ein präzises und umfassendes Bild der Situation machen zu können. Dabei folgt er innerlich einem Raster, um festzustellen, welche Informationen ihm noch fehlen. So fragt er den Klienten beispielweise, ob er sich schon bei der Arbeitslosenkasse gemeldet habe. Er ordnet die Angaben und arbeitet mit dem Klienten gemeinsam heraus, welche Probleme ihn zurzeit am meisten drücken. Sie beschliessen, als Erstes die finanzielle Situation zu stabilisieren. Gemeinsam stellen sie Antrag auf Arbeitslosengeld und klären die Alimentenleistungen. Da die finanzielle Situation der Familie prekär ist und die Auszahlung von Arbeitslosengeld und Alimenten einige Zeit dauern kann, meldet der Sozialarbeiter die Familie beim

Sozialdienst an, sodass die Finanzen sichergestellt sind. Nach dem Gespräch überdenkt der Sozialarbeiter das Gehörte, macht sich ein paar Notizen und beschliesst, beim nächsten Mal die familiäre Situation genauer zu betrachten. Dabei geht es ihm in erster Linie um die Frage, ob der Vater in der Lage ist, die Kinder allein zu betreuen, wie er allenfalls familiär und/oder in der Nachbarschaft vernetzt ist und in welchem Rahmen die Mutter das Besuchsrecht wahrnimmt. Der Sozialarbeiter nimmt sich auch vor, ein Augenmerk auf die psychische Befindlichkeit des Mannes zu haben und ihn bei Bedarf und bei Gelegenheit darauf anzusprechen.

### ***Gefährdung einschätzen (SA)***

Bei einem kirchlichen Sozialdienst geht die Meldung ein, dass ein allein wohnender älterer Mann möglicherweise Hilfe benötigt. Die Bekannte des Mannes, die telefoniert, macht sich Sorgen um dessen Gesundheitszustand. Die Sozialarbeiterin macht einen Hausbesuch und trifft einen 88-jährigen Mann, der stark abgemagert ist und desorientiert scheint. Während des Gesprächs versucht sie herauszufinden, wie der Mann in seinem Haushalt zurechtkommt. Dabei beobachtet sie ihn eingehend und kommt zur Einschätzung, dass keine akute Gefahr für ihn besteht. Um sicherzugehen, möchte sie aber die Hausärztin kontaktieren und holt dafür die Einwilligung des Mannes ein. Dieser macht den Eindruck, als sei er froh darüber, dass sich jemand um ihn kümmert. Er erwähnt auch, dass ihn schon lange niemand mehr besucht habe. Der verwahrloste Zustand der Wohnung wie auch die Aussagen des Mannes sprechen ihrer Meinung nach dafür, dass ein Unterstützungsnetz eingerichtet werden muss.

### ***Eine sozialpädagogische Diagnose erstellen***

Sarah ist eben neu in die Institution eingetreten. Nach der Schnupperzeit wurde sie der Gruppe von Lea zugeteilt. Lea wird Bezugsperson und macht sich nun daran, eine erste Lagebestimmung aus sozialpädagogischer Sicht zu erstellen. Sie nimmt dazu folgende Unterlagen zur Hand:

den Anamnesebogen, den die Gesamtleitung ausgefüllt hat,  
den Fragebogen, der bereits vor der Schnupperzeit von der Gruppenleitung ausgefüllt worden ist,  
die diversen Berichte von externen Stellen (Schulberichte, medizinische Gutachten, Bericht des schulpsychologischen Dienstes), Gruppenjournale aus der Schnupperzeit.

Darüber hinaus kennt Lea ihr Bezugskind persönlich schon recht gut. Die Informationen trägt Lea nun systematisch zusammen. Dafür benutzt sie den Raster gemäss Förderplankonzept, das auf der Grundlage der ICF (International Classification of Functioning) aufbaut. Die im Alltag geforderten Funktionen sind da wie in einer Checkliste aufgeführt. Lea kann so die Kompetenzen und Ressourcen von Sarah systematisch festhalten und gleich auch den Förderbedarf provisorisch bestimmen. Insbesondere interessiert sie, welchen Grad an Selbstständigkeit Sarah bezüglich der Selbstversorgung (essen, trinken, Hygiene, ankleiden usw.) bereits hat. Sie merkt, dass hier noch einiges an Anleitung und Kontrolle nötig ist. Infolge der Lernbehinderung von Sarah müssen sich die Erzieherinnen und Erzieher immer gut vergewissern, was Sarah an Anweisungen überhaupt versteht. Lea hält auch die Angaben bezüglich epileptischer Anfälle fest und schreibt genaue Anweisungen zur Medikamentenabgabe. Die Kolleginnen und Kollegen werden das zu schätzen wissen. Aus den Akten geht hervor, dass Lea in belastenden Situationen mit starken Aggressionen reagiert. Selber hat sie solches Verhalten erst in Ansätzen festgestellt. Sie wird Kontakt mit dem Heimpсихologen aufnehmen, damit sie die Dynamik

besser versteht und präventiv Vorkehren treffen kann. Sarah macht gern Sport und kann gut zeichnen. Das gibt wertvolle Hinweise für die Gestaltung der Freizeit auf der Gruppe.

Auf diese Weise stellt Lea noch viele weitere Fakten zu Sarah zusammen, so etwa zu den Kompetenzen in den Kulturtechniken, den zu benutzenden Kommunikationshilfen, zum Sozial- und Lernverhalten. Die Eltern von Sarah sind geschieden und offenbar ziemlich zerstritten. Sarah lebt bei ihrer Mutter, hat aber ein gutes Verhältnis zu ihrem Vater. Lea überlegt sich, wie sie einen guten Kontakt zu beiden Seiten gestalten soll. Lea hat die Angaben auf dem PC übersichtlich zusammengestellt. Die Liste, die mit kurzfristigen Zielen und offenen Fragen ergänzt ist, wird sie an der kommenden Teamsitzung zur Diskussion vorlegen. Bereits hat sie auch mit der Klassenlehrerin von Sarah einen Besprechungstermin abgemacht.

### 3.5 Diskussion der empirischen Erhebung und Ergebnisse

Mit unserer empirischen Untersuchung konnten wir unsere **Fragestellung – Welches sind die Schlüsselsituationen, die die Professionellen der Sozialen Arbeit gestalten?** – in weiten Zügen beantworten. Wir haben als Basis ein empirisches Verfahren aus der curricularen Forschung (Norton, 1997; Tippelt & Edelmann, 2007) genutzt, das den qualitativen Gruppenverfahren zuzurechnen ist. Das Verfahren wurde im deutschsprachigen Raum gerade erst bekannt und durch die Orientierung auf Situationen nochmals neu akzentuiert (Kaiser, 2005b; Ghisla, 2007; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008; Zbinden-Bühler & Volz, 2007). Entsprechend vielfältig waren die genutzten Variationen des Vorgehens in dieser Pionierzeit. Wir haben auf verschiedene empirische Methoden zurückgegriffen, die zu einem Methodenmix führten, der unserer Meinung nach im Grundsatz der Forschungsfrage und dem Kontext angemessen war. Dennoch hatte unser Verfahren gewisse Schwächen, die ich nun aufzeigen will.

Tippelt & Edelmann (2007, S. 748) weisen darauf hin, wie herausfordernd die **Auswahl der Fachkräfte aus der Praxis** ist: «Die Ergebnisse der DACUM-Workshops sind zu einem grossen Teil abhängig von der Auswahl der Expertengruppe, da sich ihre beruflichen Kenntnisse, die Kommunikationsfähigkeit und Motivation massgeblich darauf auswirken.» Bei unserem Verfahren haben wir, bedingt durch äussere Rahmenbedingungen unter grossem Zeitdruck und zusätzlich erschwert durch eine Sommerpause, die Expertinnen und Experten auswählen müssen. Wir konnten zwar theoretisch die Auswahlkriterien gut herleiten und darlegen, wie ich in Abschnitt 3.3.1 gezeigt habe, doch mussten wir bei der Auswahl der Expertinnen und Experten in zweierlei Hinsicht Abstriche in Kauf nehmen.

**Erstens** konnten wir **nicht das ganze Handlungsfeld der Sozialen Arbeit abdecken**. Wie Abbildung 23 im Anhang zeigt, konnten wir zwar die allgemeinen Kriterien zu Institutionen gemäss Fehlmann, Häfeli und Wagner (1987, S. 307f.) berücksichtigen, doch fehlten uns einige Arbeitsfelder gemäss Chassé und Wensierski (1999). Husi und Villiger (2012, S. 46) haben eine für uns interessante

Übersicht des Handlungsfeldes dargestellt, da sie die schweizerischen Verhältnisse aufnehmen und versuchen, die Arbeitsfelder der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und soziokulturellen Animation zuzuweisen respektive entsprechende Schnittmengen zu bilden. Daraus geht hervor, dass uns vor allem die Arbeitsfelder Altenhilfe, Frauenarbeit, mobile Jugendarbeit, Freiwilligenarbeit und Selbsthilfe, Gesundheitswesen, Gemeinwesenarbeit und -entwicklung gefehlt haben sowie jeweils einige wenige aus Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Erwerbslosigkeit, Schuldenberatung, Migration, Opferhilfe, Bewährungshilfe, familienergänzende Betreuung). Bei der Überprüfung der Schlüsselsituationen auf Vollständigkeit haben wir mit den beteiligten Expertinnen und Experten diese Arbeitsfelder mitzudenken versucht. In Titeln von Schlüsselsituationen und in Situationsbeschreibungen sind Aspekte aus diesen Feldern zu finden, doch haben wir keine Gewähr, dass sie in gleicher Weise wie die anderen in die Erhebung Eingang gefunden haben. Dem Anspruch der maximalen Konstrastrierung konnten wir, mit Blick auf das Schaubild von Husi und Villiger (2012, S. 46), für die Felder der Sozialarbeit und Sozialpädagogik entsprechen, auch wenn wir nicht alle Arbeitsfelder berücksichtigen konnten. Hingegen fehlt die Konstrastierung in Richtung der soziokulturellen Animation.

***Die zweite Schwierigkeit bei der Auswahl der Expertinnen und Experten bezog sich auf ihr Profil selbst.***

Es stellte sich heraus, dass sich einige Personen aus dem stationären Bereich schwer taten, die typischen Situationen der Sozialpädagogik zu beschreiben. Im stationären Alltag vermischen sich Alltagssituationen und Situationen beruflichen Handelns. Wie Ghisla, Bausch und Boldrini (2008, S. 448) schreiben, müssen Alltagssituationen gesondert erhoben werden. Sie haben dabei die Allgemeinbildung vor Augen. In der Sozialen Arbeit, die teilweise gemeinsam im Alltag mit den Klienten und Klientinnen stattfindet, stellt sich die Herausforderung, im Alltäglichen das Sozialpädagogische/Sozialarbeiterische zu beschreiben. Dem hatten wir im Erhebungsprozess zu wenig Beachtung geschenkt. Das führte dazu, dass bei der diskursiven Validierung immer wieder bereits beschriebene Situationen als Alltagssituationen und nicht als Schlüsselsituationen bezeichnet und entsprechend nicht aufgenommen wurden.

Weiter kann man das iterative Vorgehen bei der **Typologisierung** kritisieren, das deshalb zu wenig systematisch die Typen, d.h. in unserem Fall die Schlüsselsituationen, herleitet. Wir haben diesen Prozess aus den genannten Gründen als Gruppenverfahren angelegt, und die Expertinnen und Experten mussten sich intersubjektiv auf die Vergleichsdimensionen, Gruppierung der Situationen und die inhaltlichen Sinnzusammenhänge sowie die Charakteristika der Typen verständigen, die Kelle und Kluge (2010) als vier aufeinanderfolgende Stufen beschreiben. Sie räumen aber selbst ein, dass es bei ihrem Modell nicht um ein starres, lineares Auswertungsschema geht. «Die einzelnen Stufen bauen zwar logisch aufeinander auf – so können die Fälle erst den einzelnen



Merkmalskombinationen zugeordnet werden, wenn durch die vorherige Erarbeitung der Vergleichsdimensionen ein Merkmalsraum festgelegt worden ist –, die Stufen können jedoch mehrfach durchlaufen werden und werden dies in der Regel auch, wenn mehrdimensionale Typologien entwickelt werden sollen» (a.a.O., S. 92). Als erste Stufe bestimmen sie die Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen. Auf Stufe zwei werden die Fälle gruppiert und empirische Regelmässigkeiten analysiert. Die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung vollzieht sich auf Stufe drei, um dann auf vierter Stufe die gebildeten Typen zu charakterisieren (a.a.O., S. 92).

Bei unserem Verfahren verliefen diese Prozesse während des Gruppenverfahrens parallel, iterativ wechselnd aufeinander bezogen, weil gleichzeitig das Fallmaterial generiert und seine Typologisierung vollzogen wurde:

- als «Vergleichsdimensionen» können die Aufgabenbereiche und Titel der Schlüsselsituationen bezeichnet werden,
- als «Fälle» die Situationen, die gruppiert werden.
- Der «inhaltliche Sinnzusammenhang» musste schon bei der Beschreibung einer typischen, alltäglichen Situation gefunden werden wie danach auch bei der Titelsetzung. Hier liegen in unserem Verfahren also Datenerhebung und Dateninterpretation sehr nahe beieinander. Der Titel muss für alle Fachexpertinnen und -experten sinnerschliessend, intuitiv verstehbar sein.
- Die «Charakterisierung der Typen» entspricht den Situationsmerkmalen.

In der Auswertungs- und Interpretationsphase durch die Forschungsprojektgruppe sah dieser Prozess nochmals anders aus. Nachdem die Vergleichsdimensionen und Fälle bereits im Gruppenverfahren eruiert worden waren, mussten der «inhaltliche Sinnzusammenhang» bei den einzelnen sozialpädagogischen Schlüsselsituationen sowie der inhaltliche Sinnzusammenhang der ganzen sozialarbeiterischen Typologie herausgeschält werden, damit wird die Subsumption der sozialpädagogischen Schlüsselsituationen in die sozialarbeiterische Typologie vollziehen konnten. Die «Charakterisierung der Typen» in Form der Situationsmerkmale war jedoch dazu Grundlage und demzufolge nicht der letzte Schritt des Verfahrens.

Eine interessante **Kategorisierung von Situationen** habe ich bei Possehl (2009, S. 86f.) gefunden, der eine «Heuristik für die Beurteilung der Situationen mit Entschluss» entwickelt hat. Er betont mit dieser Bezeichnung, dass neben der Handlungsplanung auch die Entscheidungsvorgänge beachtet werden müssen. Er schlägt vor, dass sich Situationen nach verschiedenen Gesichtspunkten ordnen lassen. Situationen können nach ihrer Ähnlichkeit – wobei zwischen «objektiver»<sup>12</sup> und «subjektiver» Ähnlichkeit zu unterscheiden ist – verglichen und entsprechend **klassifiziert** werden.

Einzelsituationen können **sequenziert**, das heisst in übergreifende Situationssequenzen eingeordnet

---

<sup>12</sup> Damit meint Possehl (2009, S. 87) Situationen, bei denen zu Forschungszwecken im Labor die sogenannten «unabhängigen Variablen» kontrolliert werden können und so objektiv messbare Stimuluskonstellationen darstellen.

werden. Es können auch **Situationshierarchien** gebildet werden. Als Letztes sind nach Possehl **sozial gut vordefinierte und sozial schlecht (oder gar nicht) vordefinierte Situationen** zu unterscheiden.

Interessant finde ich nun, dass wohl alle diese Kategorien bei unserer Typologienbildung der Schlüsselsituationen mitgespielt haben, was dafür spricht, dass wir eine maximale Kontrastierung der Ergebnisse erreicht haben. Wir haben Ähnlichkeiten verglichen (jedoch keine objektiven Situationen nach Possehl in den Blick gerückt) und Schlüsselsituationen als Typen gebildet. Mit den Situationen, die das methodische Handeln in den Fokus nehmen, bildet sich eine Form von Sequenzierung in den Titeln der Schlüsselsituationen ab (von «Situation erfassen» über «Ziele definieren», zu «Interventionen planen und umsetzen» bis zum «Abschliessen der Zusammenarbeit»), und in der Titelsammlung mit ihrer Gliederung zeichnet sich eine gewisse Situationshierarchie ab. Für die letzte Kategorie von Possehl, den sozial gut oder schlecht vordefinierten Situationen, müsste man die einzelnen Schlüsselsituationen untersuchen. Er spricht diesen beiden Formen je eigene Heuristiken zu, und es wäre spannend zu untersuchen, ob sich diese in den Beschreibungen der Schlüsselsituationen wiederfinden lassen (a.a.O., S. 49f.).

Bei der **diskursiven Validierung** kann ich zwei Schwachpunkte unseres Verfahrens ausmachen. Wir haben gemerkt, dass die konsensual angelegten Diskussionen zur Überprüfung der Ergebnisse den typischen Effekt der erhöhten Kompromissbereitschaft mit sich bringen, je länger die Diskussion dauert. Wir versuchten, durch Unterbrechungen diese negativen Einflüsse zu minimieren. Bei der Plattform hatten wir keine Zählerstatistik eingerichtet, und der Aufwand, alle Kommentare nach Autorinnen und Autoren durchzusehen, war zu hoch, sodass wir nicht im Detail feststellen konnten, wie intensiv sich die einzelnen Personen auf diesem Weg der Validierung eingebracht haben. Ein weiterer Kritikpunkt könnte bei der **Arbeit der wissenschaftlichen Assistentinnen** liegen. Sie hatten die Aufgabe, die Kommentare einzuarbeiten. Was heisst das forschungslogisch nun genau? Sie haben Typologien gemäss den Kommentaren differenziert, verändert, neu zugeordnet. Zusätzlich haben sie bei Situationsbeschreibungen Elemente eingefügt und Textstellen verändert, die entsprechend kommentiert wurden. Dies setzten sie aufgrund der Hinweise und ihrer eigenen beruflichen Erfahrung um. Ich bin der Meinung, dass wir mit der diskursiven Validierung diese Veränderungen jeweils genügend intersubjektiv geprüft haben.

Nicht unwesentlich zum Gelingen trägt die **Moderatorenrolle** bei. Wir waren sehr froh um die fachliche Begleitung, die ein wenig ausserhalb des Geschehens stand und die beiden Projektleiterinnen in den Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, moderieren liess. Die wissenschaftlichen Assistentinnen kümmerten sich je um die Dokumentation. Mit dieser Rollenteilung konnten wir der Komplexität des Forschungsvorhabens gerecht werden. Die Vor- und Nachbereitung der Workshops war jeweils mit erheblichem Aufwand verbunden und der kritische Austausch in der Projektgruppe wesentlich.

Insgesamt erachte ich unseren Forschungsprozess als gelungen. Wir haben sehr interessantes Datenmaterial erhoben. Es ist nicht wie sonst eine Typologie, für die Deutungsmuster und Lösungsansätze des professionellen Handelns rekonstruiert werden (vgl. z.B. die Forschung von Schweppe, 2003b, S. 145f.), sondern eine phänomenologische Beschreibung des konkreten Handelns der Professionellen, die dieses nicht weiter analysiert. Die Beschreibungen werden aus Sicht der Praxis typologisiert nach den Definitionsmerkmalen einer Schlüsselsituation.

Man könnte damit viele weitere Perspektiven untersuchen, seien es die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Situationen, seien es die Handlungsansätze in den Situationsbeschreibungen oder weiterführend, ländervergleichend die Situationen der Sozialen Arbeit. Die Erhebung datiert von 2005. Themen, die zu diesem Zeitpunkt als Zukunftsperspektive beschrieben wurden, sind heute bereits alltäglich real. Die Schlüsselsituationen unterliegen also stark dem sozialen Wandel des Berufsfeldes und müssen immer wieder aktualisiert werden. Doch erfahre ich in der Lehre und Weiterbildung, dass Fachkräfte sich immer noch die 2005 gesetzten Titel der Schlüsselsituationen in der Regel intuitiv erschliessen können. Die Typologie scheint stabiler zu sein als die konkreten, kontextgebundenen Situationsbeschreibungen selbst.

Mit unserer empirischen Erhebung haben wir für die Soziale Arbeit etwas ganz Neues versucht: Wir wollten das Handeln der Professionellen der Sozialen Arbeit anhand von Situationen beschreiben, um gemäss der ursprünglichen Idee auf dieser Basis ein empirisch begründetes Curriculum zu schaffen. Nun nutze ich die Erhebung und das Datenmaterial, um daraus eine situative Kasuistik zu entwickeln. Die Ergebnisse beschreiben konkretes Handeln in einem spezifischen Kontext. Gleichzeitig ist es uns gelungen, den Blick vom Spezifischen auf das Allgemeine zu richten, indem wir die Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit und deren generalisierte Situationsmerkmale empirisch erhoben haben. Mit den Schlüsselsituationen haben wir eine Typologie des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit empirisch fundieren können, was bisher in dieser Weise einzigartig ist. Gleichzeitig haben wir damit ein Beschreibungsformat von Handlungspraxis gefunden, das die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem aufrechterhält. «Wie SozialpädagogInnen jedoch ihre konkrete Handlungspraxis entwickeln, gestalten, deuten und begründen, bleibt der Sozialen Arbeit aufgrund des bisherigen Mangels an empirischen Annäherungen an die berufliche bzw. professionelle Praxis von SozialpädagogInnen weitgehend verborgen» (Schweppe, 2003b, S. 148). Mit der empirischen Erhebung haben wir einen weiteren Schritt in Richtung von Verständigung geleistet. Mit der theoretischen Fundierung einer situativen Kasuistik möchte ich nun den Weg für nächste Entwicklungen bereiten. Wie das Format der Schlüsselsituationen für Reflexionen genutzt werden kann, haben wir in unserem Buch beschrieben (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013) und werde ich kurz in Ausblick I in Kapitel 6 aufzeigen. Doch ohne Diskurs über diese Praxis wird sich kein gemeinsames Verständnis von Professionalität aufbauen. Um dem entgegenzuwirken, treiben wir in einem neuen

Forschungs- und Entwicklungsprojekt das Diskursmodell voran, worauf ich in Ausblick II in Kapitel 6.2 kurz eingehen werde.

## 4 Theoretische Grundlegung einer situativen Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung

*«Reflektiertes professionelles Handeln erfordert ständig eine begründete Auswahl aus Handlungsalternativen. Bei einer fallbezogenen Darstellung fehlt ein Ort, um die Fachkenntnisse und Wertvorstellungen, die als Hintergrundwissen eine wichtige Rolle spielen, umfassend und logisch stringent, also systematisch darzustellen. Kasuistische Darstellungen illustrieren das Partikulare.»*  
(Heiner, 2010, S. 11)

Illustrieren kasuistische Darstellungen immer nur das Partikulare? Ich gehe mit Maja Heiner darin einig, dass jede Fallbetrachtung einzigartig ist. Aber Kasuistik erhebt auch den Anspruch, das Besondere und das Allgemeine zu verbinden, Fallverstehen und Theorieverstehen zusammenzubringen (von Spiegel, 2006, S. 327). Dies geschieht in der Regel fallbezogen und illustriert damit das Partikulare. Doch wie könnte nun dieser fehlende Ort aussehen, der Fachkenntnisse und Wertvorstellungen systematisch und doch fallbezogen darstellt? Kann es für die Soziale Arbeit eine Kasuistik geben, die im Besonderen das Allgemeine dazustellen vermag und damit über den einzelnen Fall hinausweisen könnte?

Jede Profession muss ihr Wissen in irgendeiner Weise dokumentieren, zugänglich machen und in einem gemeinsamen öffentlichen Fachdiskurs wie in der Forschung weiterentwickeln. Medizin und Psychologie nutzen ihre Diagnostik, die Jurisprudenz ihre Paragraphen, um darauf eine Kasuistik aufzubauen. Zentrale Wissensdatenbanken entlang dieser Systematik und Begrifflichkeiten ergänzen den Wissenskorporus nebst den diversen Publikationen.

In der Sozialen Arbeit fehlt bisher eine systematische Dokumentation des kasuistischen Wissens. Es gibt nach meinem Informationsstand keine allgemein zugängliche Falldatenbank im deutschsprachigen Raum.<sup>13</sup> Einige Expertenforen diskutieren einzelne kasuistische Fragestellungen (z.B. bei [www.sozialinfo.ch](http://www.sozialinfo.ch)).

In der Praxis geschehen kasuistische Überlegungen meist mündlich. Der Einzelfall steht im Zentrum, wird reflektiert. Handlungsoptimierungen und -lösungen sind im konkreten Fall erklärtes Ziel der Reflexion. So illustrieren kasuistische Darstellungen in der Tat nur das Partikulare und interessieren deshalb in der Regel nicht über den Fall hinaus. Dennoch ist erstaunlich, dass kasuistisches Wissen kaum systematisch dokumentiert und zugänglich gemacht, geschweige denn diskursiv weiterentwickelt wird. Denn eine Kasuistik bildet für eine Profession relevantes Wissen ab, wie ich nun weiter ausführen werde.

---

<sup>13</sup> In Holland ist unter folgendem Link eine Falldatenbank zu finden, auf der Expertinnen und Experten Fälle diskutieren: [www.casusconsult.nl](http://www.casusconsult.nl).

Wie könnte überhaupt eine Systematik für eine Kasuistik der Sozialen Arbeit aussehen? Welche Suchbegriffe, welche Gliederung wären nötig, um das Wissen zugänglich zu machen? Die verschiedenen Methodenlehren der Sozialen Arbeit (vgl. z.B. Heiner et al., 1998; von Spiegel, 2004; Hochuli Freund & Stotz, 2011; Galuske, 2011) sind ein wichtiger Versuch, kasuistisches Wissen in einem Handlungsfluss von Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation zu strukturieren. Teilweise illustrieren sie diese Verfahrensweisen anhand eines exemplarischen Falles. Alle verweisen auf weiteres Wissen, das zur Erklärung, Beschreibung, Planung und Analyse des Falles beigezogen werden muss, ohne dieses Wissen selbst im Detail darzustellen. Eine Ausnahme bilden die Wissensbausteine bei Heiner (2010) als erste Hinführung, Handlungskompetenzen und Wissen aufgrund von kasuistischen Betrachtungen zu erschliessen.

Versuche, eine Diagnostik in der Sozialen Arbeit einzuführen, stossen auf Widerstand, möchte man doch den damit einhergehenden Preis der Expertokratie und Stigmatisierung nicht bezahlen. Ein weiterer Versuch, nämlich evidenzbasierte Soziale Arbeit, polarisiert die Fachwelt ebenso. Das Risiko einer Standardisierung und die Frage der rationalen Wissensverwendung werden kritisch beurteilt, wie ich in Abschnitt 4.1.2 aufzeigen werde.

Meines Erachtens kann eine dokumentierte, wissensbasierte Kasuistik, die gut systematisiert ist, ein möglicher Zugang sein, um Wissen und Handeln im konkreten Fall zu relationieren. Damit wird das Allgemeine im Partikularen sichtbar – wie auch umgekehrt. Eine solche Kasuistik würde durch die systematisierte Dokumentation und die Relationierung von Wissen und Handeln einen Fachdiskurs zu professioneller Praxis über die Grenzen von *scientific* und *professional community* hinweg ermöglichen. In meiner Arbeit beabsichtige ich, die empirisch gewonnenen Schlüsselsituationen (vgl. Kapitel 3) als Ausgangspunkt zu nutzen, um den von Heiner im Eingangszitat monierten fehlenden Ort, der das Allgemeine und Besondere verbindet, zu skizzieren. Schlüsselsituationen scheinen mir dazu sehr geeignet. Ihre Typologie repräsentiert (nicht repräsentativ, doch typisierend) das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Schlüsselsituationen weisen generalisierte Merkmale auf, werden aber anhand einer (typischen) konkreten, kontextgebundenen Handlung beschrieben. Sie ermöglichen es, vergleichend Situationen aus dem eigenen Handeln als ähnlich zu bestimmen, und erschliessen somit das Allgemeine im Besonderen. Im theoretischen Teil meiner Dissertation widme ich mich der Frage, wie eine solche Kasuistik aussehen müsste, die von Schlüsselsituationen ausgeht. Ich nenne sie mit Blick auf den Situationsbezug «situative» Kasuistik.

Ich möchte bei der theoretischen Grundlegung einer situativen Kasuistik **hypothesegeleitet** vorgehen und aus der Diskussion meiner Hypothesen die Anforderungen an eine situative Kasuistik ableiten. Anhand einer **ersten Hypothese** möchte ich ergründen, ob und in welcher Form professionelles Handeln eine Relationierung von Theorie und Praxis erfordert. Als **Zweites** interessiert mich die Praxisausbildung als zentraler Ort für die Theorie-Praxis-Relationierung im

Studium zur Sozialen Arbeit. Kasuistik hat immer eine didaktische Dimension, die ich hier exemplarisch anhand der Praxisausbildung diskutieren möchte. Dabei rückt das Experten-Novizen-Verhältnis ins Blickfeld. In der **dritten Hypothese** ergründe ich die Relationierung der verschiedenen Wissensformen und das Zusammenspiel von Wissen und Handeln. Mittels der **vierten Hypothese** erörtere ich, inwiefern Kasuistik ein Ort der Theorie-Praxis-Relationierung ist. Aus der Diskussion dieser vier Hypothesen leite ich anschliessend in Kapitel 5 die Anforderungen an eine situative Kasuistik ab und entwickle diese entsprechend.

## 4.1 Erste Hypothese

### Professionalität gelingt nur durch Relationierung von Theorie und Praxis

*«Der Soziale Beruf ist weder ein gelehrter noch ein im engeren Sinne praktischer Beruf. Er fordert fortgesetzt geistige Entscheidungen im Hinblick auf praktische Angelegenheiten und Ergebnisse.»*

*(Salomon, 1927, S. 80)*

Das Theorie-Praxis-Problem ist kein neues Phänomen. Doch hat sich das Verständnis über das Verhältnis von Theorie und Praxis im Laufe der Zeit verändert. Heute zeigt sich die Tendenz, die Bezogenheit von Theorie und Praxis als «Relationierung» zu verstehen (Dewe, 2012). Staub-Bernasconi (2009, S. 39) bezeichnet das Theorie-Praxis-Problem zudem als Kernproblem der Professionalisierung. Sie begründet dies mit dem Anspruch, dass nur eine wissenschaftsbasierte Praxis als professionell zu bezeichnen sei. Ein solches Verständnis von Professionalität entwickelte sich in der professionstheoretischen Debatte, um dadurch die Soziale Arbeit als Profession zu etablieren.

Von dieser professionstheoretischen Position ausgehend, lautet meine Hypothese: Professionalität gelingt nur, wenn Theorie und Praxis relationiert werden. Ich werde in den folgenden Abschnitten den teilweise auch kontroversen Fachdiskurs zum Verhältnis von Theorie und Praxis und zum Verständnis von Professionalität aufnehmen, um meine Hypothese zu diskutieren.

#### 4.1.1 *Professionstheoretische Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis*<sup>14</sup>

Das Grundproblem bei der Relationierung von Theorie und Praxis ist die Unterschiedlichkeit von Wissenschaft und Praxis, die je eigenen Gesetzmässigkeiten und Logiken folgen und von daher im Grunde inkompatibel sind. Während die Wissenschaft der Wahrheitsfindung im Sinne von Erkenntnis dient und dabei einem Begründungszwang unterliegt, sind die Referenzkriterien der Praxis

---

<sup>14</sup> Dieser Abschnitt basiert teilweise auf dem Abschnitt ab S. 25f. in Tov, Kunz & Stämpfli (2013).

Wirksamkeit und Handlungszwang. Aus diesen unterschiedlichen Systemlogiken wird je unterschiedliches Wissen erzeugt. Beim Verhältnis von Theorie und Praxis stellt sich deshalb nicht nur die Frage, wie die beiden Systeme – Wissenschaft und Praxis – zueinander stehen, sondern auch, wie das unterschiedliche Wissen in der Handlungspraxis aufeinander bezogen wird.

Zu Beginn wurde von «**Transfer**» des wissenschaftlichen Wissens in die Praxis gesprochen. Das klassische Wissenstransfermodell sah den «Weg der Wissensbestände von den Grundlagenwissenschaften über die Handlungswissenschaften, zu denen die Soziale Arbeit zählt, hin zur Orientierung des professionellen Handelns in Form von Methoden» (Sommerfeld, 2006, S. 290). Die soziologische Wissensverwendungsforschung (Beck & Bonss, 1989) hat viel dazu beigetragen, dass man sich von diesem vereinfachten Denkmodell verabschiedet und erkannt hat, dass es keine «lineare Anwendung» wissenschaftlichen Wissens gibt.

Von Spiegel (2006, S. 327) hat aufgezeigt, wie man, an diese Erkenntnisse anschliessend, fortan «die Transformationsleistungen der Praktiker/innen und die Transformationsmodalitäten in der Praxis in den Blick» nahm. Man ging nun davon aus, dass die Praktikerinnen und Praktiker autonom nach praxisorientierten Kriterien entscheiden, ob und welche Theorien sie annehmen, und die für ihre Verwendung transformieren. Man hatte sich damit vom Anspruch zu verabschieden, dass die Wissenschaft richtungweisend in die berufliche Praxis eingreifen kann, und begnügte sich damit, dass sie Verstehens-, Entscheidungs- und Begründungsprozesse unterstützt. Von Spiegel (ebd.) merkt jedoch an, dass es immerhin darum ging, «die <subjektiven Theorien> und das <handlungsleitende Wissen> der Praktiker/innen mit wissenschaftlichem Wissen <anzureichern>». Die **Transformation** von Wissen in Handeln ging jedoch noch von einem – wie auch immer differenzierten – «Sender-Empfänger-Modell» des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis aus. Angeregt durch Konstruktivismus und Systemtheorie, proklamierten in der Folge Dewe, Ferchhoff & Radtke (1992, S. 78) «mit Bezug auf diese Erkenntnisse eine eigenständige <dritte> Form, die nicht die *Vermittlung* von Theorie und Praxis beabsichtigt, sondern die *Begegnung* zweier verschiedener Betrachtungsweisen, die <kontrastiert und relationiert> bzw. <übereinandergeschoben> oder wechselseitig <etikettiert> werden».

Dieser Prozess der **Relationierung** verändert alle daran Beteiligten. Es geht dabei nicht um einen einseitigen Akt der Vermittlung von Wissen oder Know-how oder das blosses Übernehmen von Handlungsanleitungen. Eine Schwierigkeit dabei ist die, dass wissenschaftliches Wissen auf Abstrahierungen und Verallgemeinerung ausgerichtet ist, wobei einmalige Abweichungen vom generalisierten «Ideal» vernachlässigt werden, während es die Praxis ausschliesslich mit individuellen, einmaligen Sachverhalten zu tun hat, die sich nicht unter die theoretisch «geglätteten» Ideale subsumieren lassen, ohne Komplexität zu reduzieren oder ihren Wesenskern zu verfremden. Ein Weg, mit dieser als Polarität erfahrbaren Realität umzugehen, bestünde darin, sich auf die Position der Polarisierung zu versteifen und die Unvereinbarkeit der beiden Seiten zu proklamieren



oder zu beklagen, dass «die anderen» nicht zur Lösung der Probleme im eigenen Terrain taugen. Relationierung dagegen bedeutet, sich annähernd, prüfend, suchend auf den Weg ins andere Feld zu machen, ohne das Eigene aufzugeben oder billig zu verkaufen. Es bedeutet, über Qualität, Preis und Nutzen zu verhandeln, ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren. Es beinhaltet das kontextsensible Wechseln der Perspektiven zwischen dem eigenen Standpunkt und dem des anderen. Es ist ein Auskalibrieren der jeweiligen Systeme hin zu einem neuen eigenen, das verbindend zwischen den Ursprungssystemen steht. Dies hat schliesslich zum Begriff der «Relationierung» von unterschiedlichen Wissenstypen geführt (von Spiegel, 2013, S. 36f.).

Sommerfeld (2006, S. 292) verweist weiterführend auf die funktionale Differenzierung, die sich als herrschender Ordnungsmodus der gesellschaftlichen Strukturierung in der Moderne durchsetzte und entsprechende Trennungen und Spezialisierungen hervorbrachte. Dies führte zu den eingangs beschriebenen unterschiedlichen Systemlogiken von Wissenschaft und Praxis. Er bezeichnet «Ganzheitlichkeit» als Gegenteil des Theorie-Praxis-Problems und sieht für Handlungswissenschaften wie die Soziale Arbeit das Theorie-Praxis-Problem als eine konstitutive Aufgabenstellung:

*«Der Bezug zu sich selbst ist die eigentliche prozesshafte Reproduktion des Systems, hier der Disziplin der Sozialen Arbeit. Die Funktion dieses Selbstbezugs ist Wissensproduktion. Die Funktion aller Wissenschaften in Bezug auf die Gesellschaft ist Aufklärung und Bildung. Handlungswissenschaften wie die Soziale Arbeit haben nun noch eine besondere Systemreferenz, nämlich zu der ihr zugeordneten Praxis. Diese besondere Systemreferenz verändert die allgemeine Funktion in spezifischer Weise: Aus Bildung wird (berufsbezogene) Ausbildung, und aus Aufklärung wird (unter Umständen) problemlösungsorientierte (anwendungsorientierte) Wissensproduktion oder Verfahrensentwicklung oder eben Entwicklung technologischen Wissens, Wissens jedenfalls, das sich in Bezug auf die Handlungsanforderungen der professionellen Praxis mindestens als Reflexionsbasis dieser Praxis als nützlich erweisen sollte.»* (Sommerfeld, 2006, S. 293)

Sommerfeld (2014, S. 143) geht demzufolge von einem **doppelten Transformationsbruch** aus. Soziale Arbeit hat als Handlungswissenschaft (Sommerfeld, 2013) die Aufgabe, praktische Fragestellungen in wissenschaftliche, rein kognitive zu transformieren, um dann die gewonnenen Erkenntnisse durch einen erneuten Transformationsprozess in eine handlungsleitende Form zu bringen. Er betrachtet Kooperation als einzig gangbaren Weg, um die beiden Systemlogiken von Wissenschaft und Praxis im Hinblick auf ein gemeinsames Verständnis von Professionalität zu relationieren. Die beiden Systeme sind grundsätzlich getrennt, produzieren ihr je eigenes Wissen. Aufseiten der Wissenschaft ist dies ein Kreislauf von Faktenwissen, nomologischem und technologischem Wissen, aufseiten der Praxis ist es ein Zyklus von Innovation und Routine (a.a.O., S. 145). «Über die Konstruktion der Professionalität sind sie [Wissenschaft und Praxis, R.K.] strukturell miteinander gekoppelt» (ebd). In dem

gemeinsamen Feld, das dadurch entsteht, liegt gemäss Sommerfeld das Potenzial, beide Systeme systematisch und dauerhaft zu verbinden. Der Vorteil der Wissenschaft liegt darin, Wissen systematisch aufzubauen, aus den endlosen Versuch-und-Irrtums-Ketten herauszutreten und Wissen «aus einem lokalen Kontext in einen allgemeinen und allgemein vermittelbaren Kontext zu überführen» (a.a.O., S. 146). Praxis hingegen bildet durch kontextgebundene Erfahrung Routine heraus und entwickelt für neue Probleme innovative Lösungen. Sommerfeld modelliert also die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis idealtypisch als ein gemeinsames Feld, das die verschiedenen Wissensbestände hinsichtlich des Anspruches von Professionalität «releviert». Er bezieht sich dabei auf einen Begriff von Nowotny (1975). Sie erörterte in ihrem Artikel die Relevanz sozialwissenschaftlichen Wissens und prägte dabei den Begriff des «**Relevierens**». Darunter verstand sie einen Prozess des Relevantwerdens oder des Relevantmachens als wesentliche Voraussetzung, damit wissenschaftliches Wissen in einer Praxis überhaupt aufgenommen wird. «Das wissenschaftliche Wissen ist nicht per se relevant, sondern durch den Aufbau entsprechender «kognitiver Strukturen» wird erstens eine Art grundsätzlicher Präferenz verankert, und zweitens werden kognitive Voraussetzungen (Kompetenzen) geschaffen, die es ermöglichen, das wissenschaftliche Wissen anschlussfähig und in diesem Sinne verwendbar zu machen» (Sommerfeld, 2014, S. 138). Bezogen auf das gemeinsame Feld, das in Kooperation von Wissenschaft und Praxis entsteht, muss meiner Meinung nach der Relevierungsprozess in *beide* Richtungen gehen, dabei also die Relevanz der Wissensbestände von Wissenschaft wie Praxis herausgearbeitet werden. Dieses Verständnis von «Relevieren» scheint mir nun sehr hilfreich, um den oben aufgeführten Prozess des Relationierens genauer zu beschreiben; es verweist auch bereits auf Lave und Wenger (1991) und Wenger (1998), die das Aushandeln von Bedeutung («*negotiation of meaning*») als Grundlage von Lernen in Communities of Practice bezeichnen, was ich in Abschnitt 4.3.4 detailliert ausführen werde.

Meine kurzen zusammenfassenden Ausführungen darüber, wie sich das Verhältnis von Theorie und Praxis im Laufe der Zeit verändert und ausdifferenziert hat, haben gezeigt, dass man zwei unterschiedliche Aspekte auseinanderhalten muss. Zum einen weisen Wissenschaft und Praxis je unterschiedliche Systemlogiken auf, wie und welches Wissen sie generieren. Dies erzeugt vorerst einmal Differenz. Zum andern fordert eine Handlungswissenschaft – wie die Soziale Arbeit – mit dem Anspruch von Professionalität den Bezug auf diese Wissensbestände (Staub-Bernasconi, 2007). Diese Beziehung wurde im Fachdiskurs zunächst als Transfer, dann als Transformation und wird nun schliesslich als Relationierung – und noch weiter ausdifferenzierend als Relevierung – modelliert. Im nächsten Abschnitt gehe ich nun darauf ein, wie das Verständnis von Professionalität die Art und Weise der Relationierung prägt.

#### 4.1.2 *Professionstheoretische Bestimmung von Professionalität*<sup>15</sup>

Die Frage, was unter Professionalität zu verstehen sei, ist eng mit der professionstheoretischen Debatte zur Professionalisierungsfähigkeit der Sozialen Arbeit verknüpft. Der Diskurs orientierte sich vorerst an den Anforderungen an den Status einer Profession, wie z.B. Handlungsautonomie oder das Vorhandensein einer Standesorganisation mit verbindlichem Berufskodex. Unter dieser strukturellen Perspektive wurde der Sozialen Arbeit höchstens der Rang einer Semiprofession zugestanden. Verschiedene Professionstheorien begründeten die Professionalisierungsunmöglichkeit der Sozialen Arbeit, wie z.B. Oevermann (1996), was jedoch von anderer Seite auch heftig kritisiert wurde. Diese umfangreichen Debatten möchte ich hier nicht wiedergeben, sondern nur darlegen, wie der Fokus auf die Professionalität gelegt wurde. Ansätze, die eher von einer «alternativen Professionalität» (vgl. Olk, 1986) sprechen oder die Professionalität höher gewichten als den Status (vgl. Schütze, 1996), fanden eher Zuspruch. Zur Bestimmung von Professionalität wurde auf Charakteristika von Professionen verwiesen, wie z.B. auf die Kompetenz, zwischen Paradoxien beruflichen Handelns vermitteln zu können. Damit wird die Unterscheidung zwischen Profession (als Berufsstatus) und Professionalität (als Handlungsmodus) zentral, was Mitte der Neunzigerjahre zu einer erneuten Hinwendung zu den Methoden der Sozialen Arbeit führte (vgl. Heiner 2004b, S. 20). Nach der handlungstheoretischen Perspektive von Schütze (1992) steht das kompetente, an berufsethischen Standards ausgerichtete Handeln der Professionellen zugunsten der zu erreichenden Wirkungen im Zentrum. Unter dieser Optik ist in der Sozialen Arbeit sehr wohl Professionalität denkbar und Professionalisierung eine mögliche anzustrebende Grösse. Als professionelles Handeln wird dabei in der neueren Diskussion vor allem die Fähigkeit verstanden, wissenschaftlich fundiert in einer komplexen, von Heterogenität geprägten Praxis und unter Unsicherheit lösungsorientiert zu handeln (Heiner, 2004b).

Es stellt sich demzufolge die Frage, was als wissenschaftsbasierte Professionalität gelten kann und wie dabei die Relationierung verstanden wird. Dazu wurden verschiedene Ansätze entwickelt, die ich im Folgenden darlegen werde.

In unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 53f.) haben wir die Ansätze von evidenzbasierter Praxis (EBP) und Best Practice als mögliche Bestimmung von Professionalität kritisch diskutiert, weshalb ich hier nur kurz zusammenfasse.

**EBP** basiert auf dem technisch-rationalen Modell der Wissenschaft und versucht, durch standardisierte auf ihre Wirkung hin geprüfte Vorgehensweisen und Entscheidungsgrundlagen die Professionalität zu gewährleisten. Es wurden verschiedene Ansätze von EBP für die Soziale Arbeit entwickelt, die aber kontrovers diskutiert werden (Hüttemann & Sommerfeld, 2008). Standardisierte Vorgehensweisen auf der Grundlage von Evidenz werden als problematisch gesehen (Hüttemann &

---

<sup>15</sup> Dieser Abschnitt basiert teilweise auf unserem Buch: Tov, Kunz & Stämpfli (2013), S. 25 und S. 53 f.

Sommerfeld, 2008; Gray, Plath & Webb, 2009; Trevillion, 2008). Zudem wird befürchtet, dass mit der Implementierung von standardisierten Vorgehensweisen die Bürokratisierung und der Verlust von professioneller Autonomie gefördert werden könnte (Munro, 2011). Inwiefern Evidenz im Sinne von empirisch geprüftem Wissen über Wirkungen tatsächlich in der Praxis aufgenommen, d.h. zur Kenntnis genommen und umgesetzt wird, ist fraglich. Es wird darauf hingewiesen, dass die Publikation von Erkenntnissen allein, auch wenn der Zugang zum Beispiel zu Fachjournalen ermöglicht wird, zur Implementierung in der Praxis nicht genügt, da Praxis von intuitiv-emotionalen Entscheidungsprozessen geprägt ist (Gray, Plath & Webb, 2009; Trevithick, 2008). So ist EBP hinsichtlich ihrer Implementierung wenig erforscht (Maynard, 2009) und die Frage der Relationierung von Theorie und Praxis nicht geklärt.

Bei den Ansätzen von **Best Practice** zeigen sich ebenfalls Probleme. Die Übertragung von Best-Practice-Beispielen in eine neue Praxissituation wird sehr kontrovers diskutiert. Empfehlungen und Standards, die auf Best-Practice-Beispielen beruhen, werden mit dem Verweis auf die *Nichtstandardisierbarkeit* Sozialer Arbeit (Becker-Lenz & Müller, 2009) verworfen. Denn es gibt in der Sozialen Arbeit keine Patentrezepte, und Best-Practice-Beispiele lassen sich nur bedingt verallgemeinern (Lynen von Berg, 2005). Eine Übertragung gelingt nur dann, wenn verlässliche Informationen über die *Kontextbedingungen* eines Best-Practice-Beispiels vorhanden sind. Erst dann können diese Beispiele unter Berücksichtigung der eigenen, lokalen Kontextbedingungen für die zu optimierende Praxis genutzt (oder verworfen) werden (vgl. Staub-Bernasconi, 2003). In die Diskussion um «best» müssen verschiedene Perspektiven einfließen, einschliesslich die der Klientinnen und Klienten, und die Diskussion muss sich explizit auf *Werte* beziehen (Jones, Cooper & Ferguson, 2008).

Zusammenfassend halte ich fest, dass die Begriffe «best» wie «EBP» aus dem neoliberalen Sprachgut stammen und einen Exzellenzanspruch vermitteln, als gäbe es «das Beste» im Sinne eines allgemeingültigen Massstabs, der eine Standardisierung möglich machen würde. Soziale Arbeit fordert vom Handelnden jedoch ein Interpretieren jeder einzelnen Situation, ein Abwägen von Prioritäten und letztendlich die eigene Gewissensentscheidung für sein Handeln. Hiltrud von Spiegel bringt es auf den Punkt, wenn sie schreibt:

*«Die <Kunst> besteht also darin, professionelles Wissen in Alltagshandeln zu übersetzen und gerade nicht Methoden <anzuwenden> oder Technologien zu transferieren.»*

(von Spiegel, 2012, S. 29)

Mit diesem Zitat rückt ein weiterer Ansatz in den Blick, wie der Anspruch, wissenschaftsbasiert zu handeln, eingelöst werden kann. Anstelle von EPB und Best Practice wird der Fokus auf die **Kompetenz** der Professionellen verlagert, den Anspruch nämlich, dass ihnen die Relationierung von

wissenschaftlichem Wissen und Handlungspraxis gelingen muss, indem sie Wissen in Können überführen.

Bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren ist mit der Entwicklung der Fachhochschulen in Deutschland und im Zuge der Professionalisierungsbestrebungen die Bestimmung von Handlungskompetenz ins Blickfeld gerückt; im Kontext von Bologna bekommt dieser Ansatz wieder erhöhte Aktualität. So wurden von bildungspolitischer Seite entsprechende nationale Qualifikationsrahmen auch für die Soziale Arbeit entwickelt. Dies belebte die fachliche Diskussion zu Professionalität. Ich werde im Folgenden drei Kompetenzprofile der Sozialen Arbeit darstellen, um daraus Schlüsse zum Professionsverständnis zu ziehen.

Von Spiegel hat sich 2004 (S. 80f.) der aufwendigen Arbeit unterzogen, die vielen bisherigen Ansätze zu Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit zu sichten und zu bündeln. Sie hat diese Übersicht 2013 überarbeitet und wie folgt dargestellt:

| <b>Übersicht über die Kompetenzen in der Dimension des Wissens</b>  |
|---|
| <p><b>Beschreibungswissen</b><br/>           Kenntnis methodischer Zugangsweisen zur subjektiven Wirklichkeit der Adressaten<br/>           Kenntnis konzeptioneller Raster der Wirklichkeitswahrnehmung<br/>           Wissen über Wirkungen des Kontextes</p> <p><b>Erklärungswissen</b><br/>           Kenntnis grundlegender Wissensbestände<br/>           Kenntnis arbeitsfeldspezifischer Wissensbestände<br/>           Kenntnis der sozialpolitischen Einbindung des Arbeitsfeldes<br/>           Wissen über Wechselwirkungen von Gesellschaft und Individuum<br/>           Kenntnis von Gesetzen und Finanzierungsgrundlagen<br/>           Grundkenntnisse über Organisationen</p> <p><b>Wertwissen</b><br/>           Kenntnis von Wechselwirkungen biografischer Entwicklung und moralischen Orientierungen<br/>           Kenntnis professioneller Wertorientierungen und Handlungsmaximen<br/>           Kenntnis arbeitsfeldbezogener Leitlinien und des Leitbildes der eigenen Organisation</p> <p><b>Veränderungswissen</b><br/>           Kenntnis arbeitsfeldspezifischer und Methoden-Konzepte<br/>           Erweiterung des methodischen Repertoires<br/>           Kenntnis fallangemessener materieller Hilfen<br/>           Kenntnis von Arbeitstechniken der Teamarbeit<br/>           Kenntnis von Evaluations- und Forschungsmethoden</p> |
| <b>Kompetenzen in der Dimension der beruflichen Haltungen</b>   |
| <p><b>Reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung</b><br/>           Reflexion individueller Berufswahlmotive<br/>           Reflexion individueller Wertestandards<br/>           Reflektierter Umgang mit Emotionen<br/>           Entwicklung einer moralischen Kompetenz</p> <p><b>Orientierung an beruflichen Wertestandards</b><br/>           Akzeptanz individueller Sinnkonstruktionen<br/>           Achtung der Autonomie und Würde der Adressatinnen<br/>           Ressourcenorientierung<br/>           Anerkennende Wertschätzung<br/>           Demokratische Grundhaltung</p> <p><b>Reflektierter Einsatz beruflicher Haltungen</b><br/>           Ausbildung einer beruflichen Identität<br/>           Reflektierter Einsatz konzeptionell geforderter Haltungen</p>   |

| <b>Kompetenzen in der Dimension des Könnens</b>   |
|---|
| <p><b>Fähigkeit zum kommunikativen methodischen Handeln</b></p> <p>Fähigkeit zum Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung</p> <p>Fähigkeit zum Aufbau und zur Pflege eines Aktionssystems</p> <p>Fähigkeit zum dialogischen Verstehen</p> <p>Fähigkeit zum dialogischen Verhandeln</p> <p>Vermittlungsfähigkeit</p> <p><b>Fähigkeit zum Einsatz der «Person als Werkzeug»</b></p> <p>Fähigkeit zur Selbstbeobachtung</p> <p>Fähigkeit zur Selbstreflexion</p> <p>Empathiefähigkeit</p> <p>Ambiguitätstoleranz</p> <p><b>Beherrschung der Grundoperationen des methodischen Handelns</b></p> <p>Fähigkeit zum methodischen Handeln</p> <p>Verfügung über Strategien des Wissenserwerbs und der Wissensaneignung</p> <p>Fähigkeit zum Zusammenführen von Wissensbeständen</p> <p>Fähigkeit zur Ressourcenbeschaffung</p> <p><b>Fähigkeit zur effektiven und effizienten Gestaltung der Arbeitsprozesse</b></p> <p>Fähigkeit zum konzeptionellen Arbeiten</p> <p>Fähigkeit zur Optimierung der Organisation</p> <p>Fähigkeit zur Dokumentation</p> <p>Fähigkeit zur Selbstevaluation</p> <p><b>Fähigkeit zur organisationsinternen Zusammenarbeit</b></p> <p>Fähigkeit zum Rollenhandeln</p> <p>Fähigkeit zur Teamarbeit</p> <p>Fähigkeit zur kollegialen Fallberatung</p> <p><b>Fähigkeit zur interinstitutionellen und kommunalpolitischen Arbeit</b></p> <p>Fähigkeit zur interinstitutionellen Kooperation</p> <p>Fähigkeit zur Verhandlung über Leistung, Qualität und Entgelt</p> <p>Fähigkeit zur Intervention in andere Systeme</p> |

Abbildung 4: Übersicht über Kompetenzen (von Spiegel, 2013, S. 97f.)

Heiner (2004b) hat zeitgleich wie von Spiegel auf empirischer Basis ein Kompetenzprofil entwickelt, das an einem handlungstheoretischen Professionsverständnis ausgerichtet ist. Ausgehend von einem theoretischen Rahmenmodell, hat sie empirisch durch Typologisierungen ein tätigkeitsfeldübergreifendes Kompetenzmodell erarbeitet. Das Rahmenmodell umfasst folgende Aspekte (a.a.O., S. 42f.):

- Aufgabe: Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft;
- Ziel: Autonomie der Lebenspraxis;
- Handlungsfeld: Optimierung der Lebensweise und der Lebensbedingungen;
- methodische Herangehensweisen: ressourcenorientiert, mehrdimensional, mehrperspektivisch, vernetzend, alltagsorientiert, umfeldbezogen, partizipativ;
- Reflexivität als zentrales Merkmal professionellen Handelns, wobei Heiner Reflexivität «als Bereitschaft und Fähigkeit zur systematischen, methodisch kontrollierten und selbstkritischen Analyse des eigenen Tuns und der dazugehörigen Rahmenbedingungen (der Institution, des Hilfesystems etc.)» definiert (a.a.O., S. 44). Interessanterweise merkt Heiner

dazu an, dass Reflexion nicht immer auf wissenschaftliches Wissen zurückgreift. Denn in der Praxis ist wissenschaftliches Wissen nicht immer begrifflich und konzeptionell als Referenzgrösse für Reflexion zu fassen.

Auf diesen Grundlagen entwirft sie nun ein Modell professionellen Handelns, nach dem jede Fachkraft der Sozialen Arbeit sechs Anforderungskomplexe in unterschiedlicher Weise zu meistern habe.

| <b>Rahmenmodell zur Analyse und Planung professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit</b>  |  |
|--|--|
| <b>Berufliche Anforderung in der Sozialen Arbeit</b>   | <b>Erforderliche Handlungskompetenz:<br/>angemessene Positionierung zwischen folgenden Polen möglicher Interventionen</b>  |
| Reflektierte Parteilichkeit und hilfreiche Kontrolle als Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft                                    | Orientierung an gesellschaftlichen Anforderungen oder individuellen Bedürfnissen<br>Hilfe oder Kontrolle<br>Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung<br>Inklusion oder Exklusion  |
| Entwicklung realisierbarer und herausfordernder Ziele angesichts ungewisser Erfolgsaussichten in unterstrukturierten Tätigkeitsfeldern       | Offenheit oder Strukturierung<br>Überforderung oder Unterforderung<br>Fernziele oder Nahziele<br>Leistungs- oder Wirkungsziele<br>Prozess- oder Ergebnisqualität   |
| Aufgabenorientierte, partizipative Beziehungsgestaltung und begrenzte Hilfe in alltagsnahen Situationen                                      | Zielorientierung oder Personenorientierung<br>Symmetrie oder Asymmetrie der Beziehung<br>Flexibilität oder Konsequenz<br>Verantwortungsübernahme oder Verantwortungsübergabe<br>Einflussnahme oder Zurückhaltung<br>Nähe oder Distanz  |
| Multiprofessionelle Kooperation und Vermittlung von Dienstleistungen bei unklarem und/oder umstrittenem beruflichem Profil                   | Eigenverantwortliche Fachlichkeit oder abhängige Zuarbeit<br>Spezialisierung oder allumfassende Zuständigkeit<br>Aufgabenerledigung oder Aufgabendelegation<br>Konsenssuche oder Konfrontation<br>Profilierung oder Zurückhaltung  |
| Weiterentwicklung der institutionellen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen eines wohlfahrtsstaatlich nachrangig tätigen Berufes         | Gemeinwohlinteresse oder Berufsinteresse<br>Organisationsinteresse oder Klientinneninteresse<br>Klientenbezogene oder systembezogene Arbeit<br>Innovation oder Konsolidierung  |
| Nutzung ganzheitlicher und mehrperspektivischer Deutungsmuster als Fundament entwicklungsoffener Problemlösungsansätze auf empirischer Basis | Generalisierende oder spezifizierende Aussagen<br>Lineare oder zirkuläre Erklärungsmuster<br>Klientenbezogene oder interventionsbezogene Reflexion<br>Bedingungsbezogene oder personenbezogene Ursachenattribution<br>Defizitbezogenes oder ressourcenorientiertes Klientenbild<br>Erfahrungsbasierte Intuition oder systematische empirische Fundierung |

Abbildung 5: Modell professionellen Handelns (Heiner, 2004b, S. 161)

Auf internationaler Ebene wurde in einem mehr als zehnjährigen Aushandlungsprozess ein Professionsverständnis entwickelt, «das sich an wissenschaftlich begründetem Wissen, Bewertungs- und Handlungskompetenzen, an bestimmten sozialen Interaktionskompetenzen zwischen Sozialarbeitenden, Adressatinnen und ihrem sozialen Umfeld (inkl. Trägerorganisation) sowie an einer Professionsethik orientiert, deren Basis Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit beinhaltet» (Staub-Bernasconi, 2009, S. 34).

Diese drei Kompetenzmodelle machen nun deutlich, dass Kompetenz verschieden verstanden werden kann. Ich verweise deshalb auf eine in der Literatur häufig zitierte Definition von Erpenbeck und Heyse (1999, S. 162). Danach werden Kompetenzen «von *Wissen* fundiert, durch *Werte* konstituiert, als *Fähigkeiten* disponiert, durch *Erfahrungen* konsolidiert, aufgrund von *Willen* realisiert». In den drei Modellen findet man alle diese Elemente in unterschiedlicher Form und Gewichtung. Mich interessieren die Differenzen nun nicht weiter, sondern nur der Aspekt, dass alle drei Modelle Wissen und dessen Verwendung als Voraussetzung für gelingende Professionalität bezeichnen. Von Spiegel (2004, 2013) erhofft sich durch die Methodisierung des Handelns, Wissen in Können zu transformieren. Heiner (2004b) weist bei den Anforderungen explizit darauf hin, zwischen welchen Polen sich die Professionellen mit ihrem Handeln kompetent positionieren müssen. Das internationale Modell liefert dazu die Berufsethik als Orientierung. Damit wird meines Erachtens sehr deutlich, dass es eben eine «Kunst» ist, wie professionelles Wissen in Alltagshandeln übersetzt werden kann. Das professionelle Handeln lässt sich aufgrund der Dilemmata, welche in den Polen bei Heiner ausgedrückt werden, nicht standardisieren, sondern bedarf einer situativen Deutung. Dazu, wie diese Deutung erfolgreich gemeistert werden kann, liefert ein weiterer Ansatz nützliche Dienste. Es ist das Modell des **Habitus**, das auf Bourdieu (1976) zurückgeht. Oevermann (1996) hat es in der professionstheoretischen Debatte für die Soziale Arbeit aufgenommen und Habitus als Antwort, wie Professionelle mit der Krisenhaftigkeit und Nicht-Standardisierbarkeit des professionellen Handelns umgehen, konzipiert. Ein professioneller Habitus «versetzt die Professionellen in die Lage, auch angesichts höchst unsicherer Situationen handlungsfähig zu bleiben und souverän Entscheidungen in die offene Zukunft zu treffen, die nicht allein auf der Grundlage von Wissen oder von formalen Kriterien getroffen werden können» (Becker-Lenz u.a., 2012, S. 17).

In welchem Verhältnis Habitus und Kompetenz stehen, ist meines Erachtens noch kaum erörtert worden. Becker-Lenz u.a. (2012) haben erstmals versucht, Professionalität durch die vier Dimensionen Wissen, Kompetenz, Identität und Habitus und im Kontext von Gesellschaft, Hochschulpolitik, konstitutiven Elementen der Hochschulbildung und curricularen Arrangements näher zu bestimmen. Sie erachten sie als unterscheidbare Seiten, die jedoch aufeinander verweisen:

*«Sie stehen so auch in Spannung zueinander und bilden auf diese Weise einen vierpoligen Raum subjektiver Aneignung und Herausbildung von Professionalität [...]. Professionelles Wissen verweist auf seinen Gegenpol, die professionelle Kompetenz. Ein professionell Handelnder hätte hier z.B. disziplinäres und professionelles Wissen <technisch> verfügbar und könnte es situationsbezogen kompetent applizieren. Dies bedarf aber zugleich der Rahmung durch einen professionellen Habitus, der in der nichtstandardisierbaren Berufspraxis die Einnahme einer berufsethisch gebotenen Grundhaltung bewirkt. Und: Er muss sich dabei in Bezug zu anderen beruflichen Akteuren identitätsbezogen begrenzen, behaupten und*



*regulieren. Insofern macht das Zusammenspiel dieser vier Seiten von Professionalität diese erst aus.» (A.a.O., S. 27)*

Wie das Zusammenspiel nun genau erfolgen soll, bleibt trotz differenzierender Erörterungen der einzelnen Dimensionen in den Beiträgen in Becker-Lenz u.a. (2012) noch sehr offen. Die beiden Achsen weisen auf verschiedene Fokusse: auf der horizontalen Achse Wissen und Können und auf der vertikalen Achse ethische Haltung und Identität. Betrachtet man die vorangehend dargelegten Kompetenzprofile für die Soziale Arbeit, verweisen alle auf die ethische Dimension, und zwar in Form von Wertewissen, Können und als Haltung. Haltung scheint also für Habitus wie für Kompetenz eine Referenzgrösse zu sein, doch die begriffliche Abgrenzung bleibt in dieser Dimension diffus. Eine Kompetenz hingegen, welche die ethische Dimension und die Inhalte nicht einbezieht, kann für jegliche Zwecke eingesetzt werden. Entsprechend wurde eine solche Engführung des Kompetenzbegriffs, die sich im Zuge der Ökonomisierung von Bildung im Kontext der Bologna-Reformen abzeichnet, heftig kritisiert (Krautz, 2007).

*«Beschreiben Kompetenzen nicht einfach Konkretisierungen des Bildungsbegriffs? Nein, denn im Unterschied zur Kompetenz war Bildung immer an Inhalte gebunden: Die zentrale Frage war immer die der Auswahl bildungswirksamer Inhalte, die in der personalen Vermittlung persönlichkeitswirksam werden konnten. Kompetenzen sind jedoch reine Funktionsfähigkeiten, die wertunabhängig sind: Lesekompetenzen kann ich an «Faust» oder an der Betriebsanleitung für einen MP3-Player erwerben.» (Krautz, 2009, S. 93)*

Es gibt deshalb Bestrebungen, Kompetenz und ethische Grundhaltung wieder explizit zusammenzuführen. So entwickelt Löwisch (2000, S. 172) einen Kompetenzbegriff, der die Bildung im offenen Sinn von Menschwerdung wieder einschliesst.

*«Personale Handlungskompetenz heisst: «Mit Kompetenzen kompetent umgehen.» Sie ist das Zusammenwirken von personaler Haltung und einem Handeln gemäss Kompetenzen. Personale Handlungskompetenz ist nicht lehrbar und nicht lernbar. Wenn zu ihr gleichwohl befähigt werden soll, dann heisst das, dass der um die Notwendigkeit von Kompetenzen für das Handeln Wissende zugleich sensibel werden soll dafür, dass er dem von seinem Handeln aus Kompetenzen heraus Betroffenen Achtung schulde, insofern er ihn ernst zu nehmen hat als gleichwertige Person und als kommunikativen Handlungspartner. Er hat ihn des Weiteren anzuerkennen als betroffenen Handlungspartner, der sowohl ein Bemühen um Rechenschaftslegung für Handeln erwarten kann als auch gleichzeitig Wahrhaftigkeit der im direkten oder indirekten Umgang mit ihm handelnden Person erwarten kann. Gefühl für Mitmenschlichkeit und Mitverantwortung heisst dies dann. Durch Bildung als Befähigung soll dieses Gefühl mitmenschlicher Achtung sowohl geweckt als auch in seiner Verbindlichkeit*

*bewusst werden, und zwar so, dass aus diesem Sensibelwerden dafür ein Prozess moralischer Selbstbildung erwächst.»*

Löwisch (2000, S. 110) geht von einer anthropologischen Konstante des Menschen aus, an Kompetenz zu gewinnen, denn Kompetenz (im Sinne von Können) und Ansehen oder Akzeptanz (Kompetenz im Sinne von Status, z.B. auch mit Weisungsbefugnis) gehören beim Menschen als Sozialwesen zusammen. Seiner Ansicht nach ist zwischen effektivem Handeln in der Bewährung entwickelter und gelernter Kompetenz und kompetentem Handeln im Sinne von Bewährung von Vertrauens- und Glaubwürdigkeit und personaler Verantwortung im Umgang mit gelernten Kompetenzen zu unterscheiden. Löwisch bezieht den Unterschied von Erziehung und Bildung auf Kompetenz und spricht von Kompetenzerziehung und Kompetenzbildung. Er trennt entsprechend zwischen Bewältigungskönnen (das sich auch anhand von Qualifikationen zeigen kann) und Bewältigungsbewusstsein (2000, S. 104ff.).

*«Ein Können ohne eine Haltung, die dem Können und seiner Zweckgerichtetheit Sinn und Wert gibt, ist ein ethisch unkontrolliertes und ein nicht von einem personalen Zentrum her legitimes Können. Und eine Haltung ohne ein Können, in dem sie sich niederschlägt und an das sie sich mit ihrer Sinn- und Wertbezogenheit bindet, wäre eine freischwebende Haltung um ihrer selbst willen und ohne jeden Real- oder Lebensweltbezug.»* (Löwisch, 2000, S. 128)

Ein solch umfassendes Kompetenzverständnis entspricht den dargestellten Kompetenzprofilen wie auch dem Wesen der Sozialen Arbeit, die von Widersprüchen und Ambivalenzen geprägt ist. Früher ging man von unauflösbaren Polaritäten, ja sogar von Paradoxien aus, wie etwa beim «doppelten Mandat» (Böhnisch & Lösch, 1973, S. 27–29). Inzwischen spricht man eher von einer «doppelten Loyalität» (Heiner 2004b, S. 21), von Spannungsfeldern oder sogar vom «Spiel von Kontrolle und Akzeptanz», vom «Spiel von Macht und Respekt» (Thiersch 2004, S. 11) oder vom «Tripelmandat» (Staub-Bernasconi, 2012, S. 34f.). In der Sozialen Arbeit entstehen jedenfalls häufig Dilemmata. Bei der Frage «Was soll ich tun?» muss ich zwischen Kompetenzhandeln als Kompetenzträgerin mit ausgebildeten Fähigkeiten und kompetentem Handeln als Person und Gewissensträgerin entscheiden (Löwisch 2000, S. 114).

Dieser Kompetenzbegriff liegt meiner Meinung nach sehr nahe beim Habitusbegriff. Beides, Habitus wie personale Handlungskompetenz, ist nicht direkt lehr- und lernbar, sondern bedarf der Bildung und nicht der Ausbildung. Einen Unterschied sehe ich in der Explizierbarkeit des zugrunde liegenden Wissens, was bei Kompetenzen eher möglich ist als bei Habitus. Doch damit tut sich das weite Feld von implizitem und explizitem Wissen auf, auf das ich in der Diskussion meiner dritten Hypothese eingehen werde. Dieses Explizieren zeigt sich auch in der Art und Weise, wie Professionalität beschrieben wird. So haben z.B. Busse und Ehlert (2012) Professionalität aus Sicht der Studierenden, wie sie sich in einem Studium herausbilden kann, untersucht und kommen zum Schluss:

*«Die Kategorien <Professionalität> und <professionell> werden nicht nur semantisch als unspezifische Bezeichnungen verwendet, sie verweisen vielmehr auf ein mehrdimensionales Konstrukt von Personen-, Handlungs- und Kontextvariablen, die das eigene antizipierte professionelle Handeln als an wissenschaftlichem Wissen orientiert, methodisch und reflexiv gesteuert qualifiziert. Zudem werden auch ansatzweise die Beziehung zur Klientel als <Arbeitsbündnis> und die Beziehung zu anderen Professionellen als an Mindeststandards von Symmetrie, Anerkennung und dem Bestehen einer Feedbackkultur gebunden wahrgenommen.» (A.a.O., S. 107)*

Professionelle Handlungskompetenz schliesst also Habitus mit ein. Schnurr (2003, S. 334) betrachtet «Angemessenheit – das Validitätskriterium professionellen Handelns» als das Ergebnis einer komplexen Relationierungsaufgabe. Er sieht die Aufgabe der Professionellen darin, die verschiedenen «Ermessenselemente» (Falldaten, Lösungen, Ressourcen und Anspruchsbegründungen) nach den Regeln der Angemessenheit aufeinander zu beziehen. Ermessensoperationen lassen sich somit begreifen als jener Wirklichkeitsausschnitt, in dem Sozialpädagogen und -pädagoginnen Gesichtspunkte und Kriterien der Fachlichkeit, der Rechtmässigkeit und der Wirtschaftlichkeit in ein Verhältnis setzen und im Blick auf hypothetische Entscheidungsfolgen gewichten (a.a.O., S. 335f.). Damit rückt meines Erachtens der Ermessensprozess nahe an die Gewissensfrage gemäss Löwisch heran, ist aber mit dieser nicht gleichzusetzen, da bei der Gewissensprüfung nochmals andere Werthaltungen ins Spiel kommen können als nur die Kriterien von Fachlichkeit, Rechtmässigkeit und Wirtschaftlichkeit.

Kritisch bei diesen Debatten um Kompetenz und Habitus merkt Sommerfeld (1996) an, dass sich die Erwartung, wissenschaftliches Wissen und professionelles Handeln aufeinander beziehen zu können, auf die einzelne Fachkraft verlagert und die Professionalisierung dadurch individualisiert wird. Heiner kommt nämlich zum Schluss, dass begrenzte Expertise kein strukturelles Problem im Sinne von fehlender beruflicher, institutioneller Autonomie oder von gesellschaftlichen Zwängen ist, sondern «primär das Ergebnis begrenzter Handlungskompetenz» (Heiner, 2004b, S. 154). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Nadai und Sommerfeld (2005), welche die Verschränkung von professioneller und bürokratischer Rationalität untersucht haben und der Frage nachgegangen sind, inwiefern Soziale Arbeit für die Profession hinderliche Strukturen reproduziert. Als Antwort bestätigt sich, dass Soziale Arbeit ihre Leistungen zu wenig verständlich darstellt und sich die Autonomie nicht nimmt, die ihr zugestanden wird. Sie steht sich also bei ihrer eigenen Professionalisierung häufig selbst im Weg. Auch Thole und Küster-Schapfl (1997) sowie Ackermann und Seeck (1999) weisen in die gleiche Richtung und zeigen in ihren empirischen Studien die fehlende Wissensverwertung und -verwendung und die mangelnde Wirkung der Studiengänge der Sozialen Arbeit auf die Herausbildung eines Habitus auf.

Umso drängender wird also die Frage der Relationierung von Theorie und Praxis, um anhand von Professionalität den Status der Profession zu sichern (Heiner, 2004b, S. 42).

#### 4.1.3 Diskussion der ersten Hypothese und Fazit

«Ohne wissenschaftliches Wissen gibt es kein professionelles Handeln. [...] Und das gilt durchaus auch umgekehrt. Ohne eine sich professionalisierende Praxis der Sozialen Arbeit wird die Legitimationsbasis einer Wissenschaft der Sozialen Arbeit schmal.»

(Sommerfeld, 2014, S. 134)

Wie in den vorangehenden Abschnitten deutlich wurde, liegt das gemeinsame Anliegen von *scientific* und *professional community* in der Professionalität Sozialer Arbeit, und zwar in zweifacher Hinsicht: Professionalität als Leitgrösse für Qualität wie auch zur Legitimation des Professionsstatus der Sozialen Arbeit. Beides ist aus unterschiedlichen Gründen für jede der beiden *communities* relevant. Geht es der *scientific community* wohl primär um die Begründung einer Wissenschaft und Profession Sozialer Arbeit, so stellt die *professional community* primär die Qualität ihrer Dienstleistungen in den Vordergrund und erhofft sich dadurch sekundär einen besseren beruflichen Status.

Die Verwissenschaftlichung und die Forderung nach Professionalisierung durch Wissenschaftsbasierung des professionellen Handelns scheint mir von der *scientific community* einseitig als Forderung bestimmt und von der *professional community* zu eigenem Zweck beruflicher Legitimation unhinterfragt als Leitgrösse übernommen worden zu sein. Kann man von einer «Kolonialisierung» im eigenen Hause sprechen? Könnte das auch ein Motiv für die viel zitierte Theoriefeindlichkeit der Praxis sein? Wird der Wissenschaft – aus einem impliziten gesellschaftlichen Verständnis von Wissenschaft als Expertenschaft – für Theorie wie Praxis die Deutungshoheit zugesprochen (Gahleitner & Leinenbach, 2013, S. 270)? Ich vermute es, müsste aber zur Belegung dieser These eine fundierte Analyse des fachlichen Diskurses erstellen, was im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist.

So moniert Staub-Bernasconi unter Bezugnahme auf eine Untersuchung von Nadai, Sommerfeld u.a. (2005) das fehlende Bewusstsein vieler Praktizierender, Teil einer Profession zu sein, wobei sie sich gleichzeitig über begrenzte Autonomie und gesellschaftliche Anerkennung beklagten; zugleich räumt sie freilich ein, dass es viel zu einfach sei, «solche Klagen und Vorstellungen den Praktizierenden oder den Trägern Sozialer Arbeit anzulasten. Sie müssten vielmehr als Spiegelbild der Ausbildung und unerledigten Professionalisierungsdebatte betrachtet werden» (Staub-Bernasconi, 2012, S. 23). Harmsen (2012, S. 139) bestätigt diese Ansicht: «Ohne eine explizite Thematisierung und Verortung der Professionalisierungsfrage erfolgt keine Auseinandersetzung mit der Kernfrage Sozialer Arbeit schlechthin. Professionalität bleibt inhaltlich schwammig, und die entstehende Identitätsdiffusion wird von Studierenden durch ein «Mehr an Praxis» zu kompensieren versucht.» Auch die «Frage nach

der Wissenschaftsbasierung von professioneller Praxis», also das Theorie-Praxis-Problem, ist noch zu lösen (Staub-Bernasconi, 2009, S. 39f.). Der transformative Dreischritt von Staub-Bernasconi, durch welchen wissenschaftliches Wissen in Handlungsleitlinien transformiert wird, ist eine erste Antwort auf diese Frage (a.a.O., S. 40f.). Damit einher geht die Frage, wie die Kompetenz, Wissensformen zu verknüpfen, zu entwickeln ist. Wegbereitend dazu waren die Arbeiten von Dewe u.a., die mit dem Begriff «Relationierung» eine neue Sicht auf die Dinge initiierten. Statt von Verwendung oder Vermittlung zu sprechen, was einen defizitären Blick auf die soziale Praxis wirft, ermöglicht der Zugang der Relationierung, verschiedene Wissensformen, die aufeinander zu beziehen sind, als gleichwertig anzuerkennen. Dewe (2009) spricht von einer methodischen Relationierungspraxis wissenschaftlichen Wissens durch professionell Handelnde. Dabei wird wissenschaftliches Wissen in den Horizont der Organisation «umkontextiert», und Novizinnen und Novizen wachsen berufsbiografisch in das Verwendungsgeschehen der Organisation hinein. Nicht die Frage nach dem «Was?», sondern die nach dem «Wie?» steht nun im Vordergrund: «Wie gelingt es ihnen mithilfe des Wissens, organisationsspezifische Probleme (neu) zu deuten und reflexiv zu bearbeiten?» (a.a.O., S. 119). Um bereits den Bezug zur zweiten Hypothese meiner Dissertation zu schaffen: Es geht um «Know-how» und nicht um «Know-that», das für die Praktizierenden letztendlich relevant ist. Darin zeigt sich die Differenz der Wissensformen: Die Wissenschaft ist «definiert durch die *explizite* Verwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Argumenten» (a.a.O., S. 117), die Praxis durch ein «implizites Wissen, das allenfalls nachträglich expliziert werden kann» (a.a.O., S. 120f.). Daraus schliesst Dewe (2012):

*«Die Form der Thematisierung des Gelingens oder Misslingens des Modus der wissenschaftlichen Wissensnutzung sowohl aus Sicht der Verwendenden als auch aus der Sicht der Wissenschaft ist dann der <Theorie-Praxis-Diskurs>.» (A.a.O., S. 119)*

Im Dialog können Fachkräfte ihr Verständnis von professioneller Praxis aushandeln. Denn die Relationierung darf und kann nicht den einzelnen Professionellen überlassen werden, wie schon Sommerfeld (2011) moniert hat. Er plädiert deshalb dafür, ein neues Feld der Kooperation zwischen den beiden Systemen zu schaffen, um das Wissen zu «relevieren» Professionalisierung soll nicht individualisiert werden, es braucht den Dialog des Aushandelns über Professionalität. Dabei fließen implizite wie explizite Wissensformen ein, weil die Diskussion selbst kein rational geplantes und bestimmtes Vorgehen zulässt. Ich bin der Ansicht, dass ein solcher Dialog der Form der «besonnenen Rationalität» im Sinne der Brüder Dreyfus (1987a) entspricht, die ich in Abschnitt 4.2.4 ausführen werde. Sie haben nämlich zum Explizieren von implizitem Expertenwissen geschrieben:

*«Oft ist es wünschenswert, dass Experten ihre Empfehlungen gegenüber anderen Experten rechtfertigen oder sonstwie befragt werden, damit diejenigen, die von den Experten-Entscheidungen betroffen sind, deren Voraussetzungen in Frage stellen können. Würden*

*solche Befragungen jedoch darauf hinauslaufen, dass ein Experte seine Werte, Regeln und tatsächlichen Annahmen artikulieren soll, dann werden diese Untersuchungen zu einer wirkungslosen Übung im Rationalisieren. Expertentum wird dabei eingebüsst, Zeit verschwendet. Einzig mögliche Alternative ist jedoch nicht das Inthronisieren einer nicht hinterfragbaren Autorität. In Japan beispielsweise scheint man mit Hilfe von Diskussionen zu einem Konsens zu kommen, ohne die Intuition auf Rationalisierung zu reduzieren. Das Kreuzverhör konkurrierender Experten kann in einer intuitiven Kultur die Form eines Interpretationswettkampfes annehmen, in dem jeder Experte eine zusammenhängende Erzählung produziert und verteidigt, die seine Zuhörer naturgemäss zu seinem Standpunkt bekehren soll. Eine rationale Gesellschaft wie die amerikanische behindert sich selbst in ihrer Wettbewerbsfähigkeit gegenüber intuitiven Kulturen wie der Japans, wenn sie von ihren Experten verlangt, dass diese ihr Vorgehen in jedem Fall erklären können müssen.»*

*(A.a.O., S. 262)*

*Sie illustrieren diese Aussage am Beispiel der amerikanischen Hühnerzucht und Eierproduktion, bei der männliche Küken wertlos sind. Die Japaner konnten auf ihre Intuition vertrauen (nach monatelangem Üben) und mit einer 99,5-prozentigen Treffergenauigkeit das Geschlecht von gegen tausend Küken pro Stunde bestimmen, indem sie sie kurz anschauten und in die Hände nahmen. Die Amerikaner machten sich dieses Wissen zunutze, erwarben diese Expertenschaft ebenso, weil der Gewerbebezweig sonst von den Japanern übernommen worden wäre (a.a.O., S. 262f.). Daraus schliessen Dreyfus und Dreyfus auch für den Wissenschaftsbereich, dass die Wissenschaften selbst zwar verhältnismässig geregelt, rational strukturiert und standardisiert seien, doch die «Anwendung» der Wissenschaften wieder der Intuition der entsprechenden Expertinnen und Experten unterliege, z.B. Beratenden sowie Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern in Politik, Gericht, Gutachertätigkeiten. Es wird zwar immer noch erwartet, dass rationalisiert dargestellt wird: «Die Form ist wichtiger als der Inhalt» (a.a.O., S. 266), doch wie priorisiert, zwischen konkurrierenden Konzepten abgewogen wird, bleibt Intuition.*

Aus diesen abschliessenden und zusammenführenden Gedanken zu den bisherigen Abschnitten kann ich nun differenziert meine **Hypothese** diskutieren, welche besagt: **Professionalität gelingt nur, wenn Theorie und Praxis relationiert werden.**

Die dargelegten empirischen wie theoretischen Bestimmungen von Professionalität nennen wissenschaftliches Wissen einhellig als Voraussetzung für professionelle Praxis.

Aus diesem Grund muss ich in meiner Hypothese den Begriff «Theorie» genauer fassen und eher von «wissenschaftlichem Wissen» sprechen. Zudem zeigt sich mit dem Relationierungsbegriff, dass nicht

nur wissenschaftliches Wissen zu Praxis, sondern verschiedene Wissensformen aufeinander bezogen werden müssen. Der Begriff «Praxis» ist also auch nicht eindeutig bestimmt. Es kann damit das professionelle Handeln gemeint sein oder das Handlungswissen als Wissensform der Praxis. Meine Hypothese muss entsprechend präzisiert werden, denn es geht einerseits um die Relationierung verschiedener Wissensformen und -bestände aus Wissenschaft wie Praxis und andererseits um die Relationierung dieser Wissensbestände mit einer Handlungspraxis.

Ich komme deshalb zum Schluss, dass «Theorie–Praxis» eine vielfältig genutzte und verkürzte Bezeichnung für ein problematisches Verhältnis ist, das Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen, zwischen Wissenschaft und Praxis – im Sinne von *scientific* zu *professional community* oder zwischen Wissen und Handeln im weitesten Sinne. Ich möchte zum besseren Verständnis in einer Übersicht diese verschiedenen Gegensatzpaare darstellen.

| Theorie   | Praxis  |
|---|---|
| Disziplin   | Profession  |
| <i>scientific community</i>                       | <i>professional community</i>   |
| Auf Wahrheit im Sinne von Erkenntnis ausgerichtet | Auf Angemessenheit und Wirkung ausgerichtet   |
| handlungsentlastet                                | unter Handlungsdruck  |
| wissenschaftliches Wissen (explizit)              | professionelles Wissen (implizit und explizit)<br>Handlungswissen (implizit und explizit) |
| Wissen  | Handeln   |

Abbildung 6: Übersicht der verschiedenen Gegensatzpaare beim Theorie-Praxis-Verständnis (eigene Darstellung)

Interessant finde ich, dass die Trennlinie nicht scharf gezogen werden kann, dass beide Seiten aufeinander bezogen sind und deshalb nicht von einem dichotomen Verhältnis gesprochen werden darf.

*«Profession meint mehr als <Praxis>, ebenso wie Disziplin mehr und in mancher Hinsicht auch anderes umfasst als <Theorie>. Profession beschreibt das gesamte fachlich ausbuchstabierte Handlungssystem, also die berufliche Wirklichkeit eines Faches. [...] Vergleichbar verhält es sich mit dem Disziplinbegriff. Mit ihm ist das gesamte Feld der wissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung sowie auch das Handlungsfeld charakterisiert, in dem sich die Forschungs- und Theoriebildungsprozesse realisieren. Zielt die Profession auf Wirksamkeit, so setzt die Disziplin im Wesentlichen auf Wahrheit und Richtigkeit.» (Thole, 2002, S. 15)*

Aus diesem Zitat schliesse ich, dass Theorie wie Praxis ein Handlungsfeld inhärent ist, auf beiden Seiten Wissen entwickelt wird und dass das Professionswissen sich aus disziplinärem (wissenschaftlichem Wissen) und praktischem Wissen (Handlungswissen) sowie Erfahrungen und Interpretationen von Problemstellungen nur im praktischen Tun herausbildet.

*«Professionen sind insofern Instanzen angewandter Wissenschaft, als sie angeleitet nach den Kriterien eines wissenschaftlichen Erklärungswissens Begründungen für lebenspraktische Entscheidungen liefern.» (Dewe & Otto, 2011a, S. 1132)*

Was hingegen als wissenschaftsbasierte Professionalität zu bezeichnen ist, geht aus dem aktuellen Fachdiskurs nicht abschliessend hervor. Die Versuche, das Wissen über Kompetenzen in Können zu überführen, weisen zwar das entsprechende Wissen aus, lassen aber offen, wie es in Handlungskompetenz transformiert wird. Der Ansatz von *evidence-based practice*, nach dem versucht wird, die wissenschaftlichen Ergebnisse aus empirischer Wirkungsforschung zur Handlungsanleitung zu nutzen, birgt das Risiko der Standardisierung der professionellen Handlungen. Mit der Setzung von Standards versucht Best Practice, Handlungsmaximen auf der Grundlage von Wissen und Werten zu formulieren, und setzt sich damit auch dem Vorwurf der Standardisierung aus. Beide Wege lassen letztendlich auch die Frage offen, wie durch diese Ansätze generiertes Wissen handlungsleitend wird.

Was ich nach all den bisherigen Ausführungen aber auf keinen Fall unter «wissenschaftsbasierter professioneller Praxis» verstehen möchte, ist die rationale Planung und Begründung jeglichen professionellen Handelns. Gemäss Dreyfus und Dreyfus kämen wir dann nicht über die Stufe der Kompetenz hinweg, die bei den Brüdern Dreyfus noch keine Expertise ist (vgl. Abschnitt 4.2.4). Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit wäre damit infrage gestellt.

Ich teile vielmehr die Auffassung von Dewe und Otto (2011b, S. 1144f.):

*«Reflexive, wissenschaftsbasierte Professionalität findet ihren Ausdruck sowohl in analytischen als auch in prozesssteuernden Kapazitäten des Handelnden, dessen Autonomie stets situativ in der Bearbeitung des <Falles> konstituiert bzw. realisiert wird. Im aktuellen Diskurs wird Professionalität als ausgezeichneter Strukturort der Relationierung von Theorie und Praxis bzw. differenter Urteilsformen betrachtet. [...] Für professionalisiertes Handeln ist nicht wissenschaftsbasierte Kompetenz als solche konstitutiv, sondern vielmehr die jeweils situativ aufzubringende Fähigkeit und Bereitschaft, einen lebenspraktischen Problemfall kommunikativ auszulegen, indem soziale Verursachungen rekonstruiert werden, um dem Klienten aufgeklärte Begründungen für selbst zu verantwortende lebenspraktische Entscheidungen anzubieten und subjektive Handlungsmöglichkeiten zu steigern.»*

Hiltrud von Spiegel (2013, S. 254) bringt die diesbezüglichen Aussagen von Dewe auf den Punkt:



*«Reflexive Professionalität bildet neben Disziplin und Profession ein eigenständiges drittes System und ist damit der Bezugspunkt für die Kontrastierung und Relationierung der beiden Wissenstypen, ohne eine zu präferieren.»*

Gemäss Sommerfeld (2011) darf die Forderung der reflexiven Professionalität jedoch nicht dazu führen, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit die Relationierung von Theorie und Praxis je nur individuell bei ihrem jeweiligen Handeln herstellen müssen. Es braucht Wissenschaft wie Praxis, damit durch einen gemeinsamen Diskurs der Beteiligten die Relationierung gelingt. Dies betonen auch Husi und Villiger (2012, S. 36f.) in ihrem Forschungsbeitrag zur Differenzierung Sozialer Arbeit. Sie befragen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Bildung und Praxis und wünschten sich einen herrschaftsfreien Diskurs gemäss Habermas (1981), kommen aber zu folgendem Schluss:

*«Erst ein derartiger Diskurs besässe das Potenzial, Einsichten hervorzubringen, denen wirklich legitime normative Kraft innewohnte. In dem Masse jedoch, wie die Praxis Sozialer Arbeit fragmentiert wird sowie in Bildung und Wissenschaft der Mechanismus der Konkurrenz den Geist der Kooperation verdrängt, werden solche Diskurse immer unwahrscheinlicher. Wenn ein Diskurs im Habermas'schen Sinne unmöglich scheint, dann ist immerhin ein **grösstmögliches Mass an Diskursivität** anzustreben.»* (Husi & Villiger, 2012, S. 37)

Die beiden in der obigen Tabelle aufgezeigten gegensätzlichen Systeme arbeiten also gemeinsam auf etwas Drittes hin. Es fehlt aber meines Erachtens ein geeigneter Begriff dafür. Ich nannte es in meiner Hypothese der Einfachheit halber «Professionalität». Damit meine ich, dass von Seiten Wissenschaft einhellig unter Professionalität u.a. ein wissenschaftsbasiertes Handeln verstanden wird. Ob die Praxis in ihrer Heterogenität und Ausdifferenzierung der verschiedenen Bildungsabschlüsse diesem Anspruch genügen mag und selbst diese Erwartungen definiert, ist m.E. ungeklärt. Solche Kriterien von Professionalität sind deshalb meiner Meinung nach als Zielgrösse zu diskutieren und nicht bereits mit der professionellen Praxis gleichzusetzen.

Dewe spezifiziert Professionalität nun zur «reflexiven Professionalität». Doch da besteht dann die Gefahr, die reflexiven Leistungen dem je individuellen Professionellen zu überlassen, woraus kein gemeinsames Verständnis von Professionalität entsteht. Ich spreche deshalb verallgemeinernd nur von Professionalität.

*Ich erlaube mir an dieser Stelle über meine Arbeit hinausgehende Gedanken, die ich nur skizzieren kann, weshalb ich den «anderen Modus» der Darstellung wähle.*

*Vom Grundverständnis her könnte Profession als «das Dritte», als das die beiden Systeme Wissenschaft und Praxis Relationierende bezeichnet werden. Man dürfte dann die Praxis jedoch nicht mit Profession gleichsetzen, sondern müsste das Verhältnis etwa so bestimmen:*

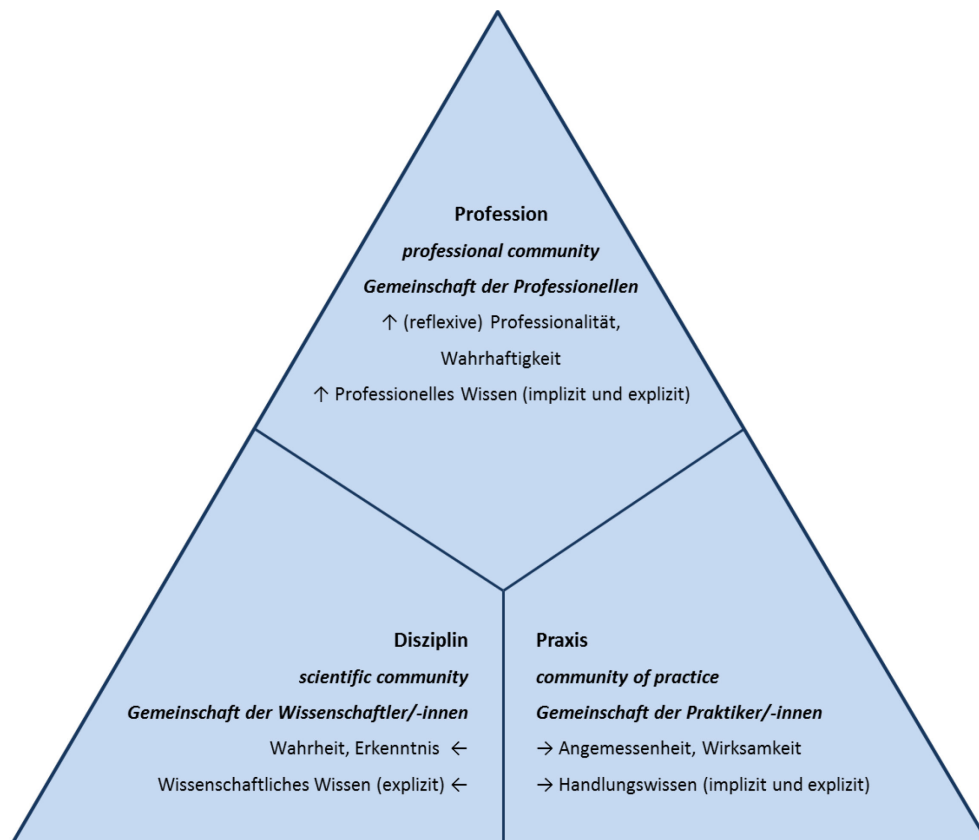


Abbildung 7: Neubestimmung des Verhältnisses Profession-Disziplin-Praxis (eigene Darstellung)

In der professionstheoretischen Literatur wird Praxis und professional community gleichgesetzt. Es ist deshalb schwierig, diesen Begriff anders zu besetzen. Ich kann dies an dieser Stelle definitorisch nicht leisten. Mir geht es hier vielmehr darum, darauf hinzuweisen, dass eine Bezeichnung für das gemeinsame Dritte fehlt. Wenn Professionalität und Professionalisierung als die Bestrebungen von Wissenschaft und Praxis bezeichnet werden, dann drängt sich meines Erachtens aber eben diese Bezeichnung für das gemeinsame Dritte als Zielgrösse auf, und man müsste bei der Praxis entsprechend von practical community oder community of practice sprechen. Letzteres erzeugt sprachlich das angemessenere Bild, auch wenn damit die Unschärfe zum Konzept der Communities of Practice nach Lave und Wenger (1991, vgl. auch Abschnitt 4.3.4) entsteht. Denn danach könnten alle drei oben abgebildeten Systeme Communities of Practice bilden.

Was mir aber wichtig erscheint, ist, bei der professional community als gemeinsamem Dritten als Ausrichtung «Wahrhaftigkeit» zu setzen. Gemäss meinen vorangegangenen Ausführungen zu Handlungskompetenz muss ich als Professionelle mein Handeln vor meinem Gewissen verantworten können und bin beim Ermessensspielraum, den nichtstandardisierbare Handlungen zur Folge haben, auf mich selbst als Gewissensträgerin verwiesen. Mir erscheint auch mit Blick auf die Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Bildungsgänge in der Sozialen Arbeit diese Bezeichnung von Praxis angemessener. Nicht alle Abschlüsse können dem Anspruch einer Profession gerecht werden. Dies wäre anmassend zu behaupten. Die klassischen Professionen bedingen eine sechs- bis

*zehnjährige Ausbildungszeit (Staub-Bernasconi, 2009, S. 28). Da kann die Soziale Arbeit mit einem Masterabschluss knapp mithalten.*

*Auf Deutsch könnten diese communities als Gemeinschaften der Professionellen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Praktikerinnen und Praktiker bezeichnet werden. Das wäre begrifflich eindeutig.*

*Um keine Verwirrung entstehen zu lassen und weil eine differenzierte Begründung und Begriffsbestimmung noch fehlt, folge ich in meiner Arbeit der vorherrschenden Begriffsverwendung von scientific und professional community.*

Aufgrund dieser Überlegungen komme ich am Ende nun zu folgender Formulierung meiner Hypothese, welche das Verständnis von Relationierung nach Dewe erweitert:

***Professionalität gelingt nur, wenn die verschiedenen Wissensbestände aus Wissenschaft wie Praxis mit einer Handlungspraxis relationiert werden. Zur Relationierung braucht es den Diskurs zwischen scientific und professional community über das Verständnis von professioneller Praxis – oder mit den Worten von Sommerfeld (2014, S. 138), zur Relationierung braucht es die Kooperation von Wissenschaft und Praxis, welche durch Relevierung ein gemeinsames Verständnis von Professionalität schafft.***

Einschränkend bezüglich meiner Hypothese muss ich als Letztes darauf hinweisen, dass Professionalität mehr umfasst als die gelungene Relationierung verschiedener Wissensformen mit einer Handlungspraxis. Gemäss dem Schema von Becker-Lenz u.a. (2012, S. 26) entspricht diese Relationierung der horizontalen Achse mit den Polen Wissen und Kompetenz. Zur Professionalität sind aber auch die Komponenten der vertikalen Achse – Habitus und professionelle Identität – vonnöten. Damit kann ich wieder den Bogen zur «personalen Handlungskompetenz» nach Löwisch (2000) ziehen. Wie ich weiter oben dargestellt habe, liegt Löwischs Verständnis von Kompetenz sehr nahe beim Habitus. Ich plädiere deshalb dafür, dass beim professionellen Handeln neben dem Kriterium der Angemessenheit und Wirksamkeit auch noch dasjenige der Wahrhaftigkeit dazukommen müsste, nämlich dann, wenn ich als professionelle Gewissensträgerin mein Handeln verantworten muss. Die Wahrhaftigkeit wurzelt im Wahrheitsanspruch des wissenschaftlichen Wissens und relativiert die Angemessenheit und Wirksamkeit des Handlungswissens im Hinblick auf die Gewissensfrage.

Mit der Diskussion der ersten Hypothese konnte ich nun darstellen und differenzierter fassen, was zu relationieren und wie Professionalität zu fassen ist. Ich habe das Verhältnis von Theorie und Praxis, von Profession und Professionalität in Bezug auf Relationierung genauer bestimmen können.

## 4.2 Zweite Hypothese

### Praxisausbildung als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung

*«Ausgangspunkt theoretischer Diskussionen muss die Theorie sein, die der Praktikant aus der Hochschule mitbringt, und die Frage, wie er sie in der Reflexion seiner <Fälle> nutzt. [...] Das Verknüpfen des Praktikantenmaterials mit Theorie kann dessen Fähigkeit anregen, Hypothesen aufzustellen und Muster und Zusammenhänge zu sehen zwischen Ereignissen und Verläufen in der Lebenssituation des Klienten oder im Hilfeprozess selbst.»*

*(Bernler & Johnsson, 1995, S. 90)*

Bei der zweiten Hypothese gehe ich davon aus, dass die Praxisausbildung eine Scharnierfunktion zwischen Hochschule und Praxis einnimmt. Die Wissensbestände von *scientific* und *professional community* treffen hier zusammen. Praxisausbildende wie Studierende bilden ein Experten-Novizen-Verhältnis, das die Studierenden in die Kunstlehre einer nichtstandardisierbaren Profession einführt. «Die typischen beruflichen Handlungsprobleme in diesen Feldern sind <Fälle>, die sich standardisierter Bearbeitung entziehen, weil ihre Verfasstheit und ihre Bearbeitung nicht auf Naturgesetzen, sondern auf sozialen Regeln beruhen» (Flitner, 2012, S. 212). Entsprechend fordert eine solche Könnerschaft «Interpretation und Beziehung eines allgemeingültigen Wissens auf den je besonderen Fall, eine kognitiv-diagnostische und praktische Berufskunst, die nur im Vollzug entwickelt werden kann. Deshalb finden sich auf dem Weg in alle diese Berufe neben dem Studium Praktika und nach dem Studium regelmässig längere Anlern-, Erprobungs- oder Bewährungsphasen vor dem Einstieg in eine voll verantwortliche Stelle» (a.a.O.).

Die Praxisausbildung muss also als Ort fungieren, der Theorie und Praxis aufeinander beziehen lässt. Zur Herausbildung der Könnerschaft braucht es offenbar das klassische Lehrmeisterverhältnis zwischen Novizinnen und Novizen auf der einen, Expertinnen und Experten auf der andern Seite. Gelingt den Beteiligten in diesem Lehr-Lern-Verhältnis die Relationierung von Theorie und Praxis, so ist eine zentrale Grundlage für professionelles Handeln gelegt.

Zur Diskussion der zweiten Hypothese werde ich zunächst den Begriff der Praxisausbildung klären. Danach gehe ich der Frage nach, ob und in welcher Form Praxisausbildung im Fachdiskurs als Ort der Relationierung betrachtet wird. Dazu lege ich Ergebnisse zum allgemeinen aktuellen Bildungskontext wie auch zum spezifischen Kontext in der Sozialen Arbeit dar und erörtere dann das Verhältnis von Novizen- und Expertentum, das für die Relationierung in der Praxisausbildung zentral ist.

Im Fazit diskutiere ich die zweite Hypothese anhand der erläuterten theoretischen und empirischen Darstellungen.

#### 4.2.1 Begriffsbestimmung von Praxisbezug, Praktika und Praxisausbildung

In diesem Abschnitt möchte ich die verschiedenen Begriffe für «Praxis» während des Studiums klären.

Das Bild präsentiert sich in der Schweiz für alle Fachhochschulen im sozialen Bereich sehr ähnlich. «Praxisausbildung» bezeichnet jene Phase im Studium, welche die Studierenden als Lernende in der Praxis der Sozialen Arbeit verbringen (Roth & Merten, 2014). Auszubildende in der Praxis fördern und bewerten ihren Kompetenzerwerb, und Begleitende (z.T. Mentorinnen und Mentoren genannt) pflegen den Kontakt zwischen Hochschule und Praxisorganisationen. Die Praxisausbildung umfasst ein Drittel des Bachelor-Studiums. Durchgängig im deutschsprachigen Raum der Schweiz wird von «Praxisausbildung» gesprochen. In der Literatur hingegen lassen sich verschiedene Begriffe finden: Praxis, Praxisbezüge und Praktika sind die häufig anzutreffenden Bezeichnungen, die sehr unterschiedlich verwendet werden. «Praxis gilt als Gegenpart oder Anwendung der Theorie, als Durchführung einer Tätigkeit, als Erfahrung in einem Tätigkeitsfeld oder als Arbeitsraum (z.B. Arztpraxis). *Praxisbezug* kann unmittelbare Verwendbarkeit oder Verwertbarkeit, die Überprüfung der Gültigkeit einer Theorie oder einen Filter für die Auswahl von Angeboten bedeuten» (Schubarth u.a., 2012b, S. 51). *Praktika* sind eine besonders intensive Form von Praxisbezügen im Studium. Die Studierenden verbringen dabei eine bestimmte Zeit in der Berufswelt und erwerben Kompetenzen, die sie sich in dieser Art an der Hochschule nicht aneignen können (Weil & Tresp, 2010, S. 2). Schubarth u.a. (2012b, S. 52) haben eine Übersicht über die verschiedenen Formen von Praxisbezügen im Studium erstellt:

|                  |   |  |
|------------------|---|--|
| <b>Forschung</b> | Praxis als Gegenstand von Forschung   | <i>Praxisforschung</i>   |
| <b>Lehre</b>     | Praxis als Thema in der Lehre<br>Texte, Statistiken, Film über Praxis<br>Reflexion von Fallstudien  | Fallbasierte Lehre<br>Erkundung, Beobachtung<br>Interviews mit Praktikern, Lehre von<br>Praxisvertretern |
| <b>Dialog</b>    | Dialogformen, Dialog von Wissenschaftlern<br>und Praktikern   | Theorie-Praxis-Workshops<br>Projektstudium   |
| <b>Praxis</b>    | Praxisformen, Praxisseminare,<br>Praxiserprobungen <i>innerhalb</i> der Hochschule,<br>Rollenspiele | Hospitations-, Tages-, Blockpraktika<br><i>Praktika, Praxissemester</i>                                  |
| <b>Sonstiges</b> | Studentische Initiativen  | Andere Formen  |

Abbildung 8: Formen von Praxisbezügen im Studium (Schubarth u.a., 2012b, S. 52)

Für die Praktika, die ausserhalb der Hochschule absolviert werden, ermittelten Schubarth u.a. (2012b, S. 63f.) mittels einer empirischen Untersuchung drei Typen:

- *Curricular integriertes Praktikum nach institutionellen Vorgaben:*

Die Praxisphase ist integrales Element der akademischen Ausbildung, hat die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz zum Ziel und dauert in der Regel zwischen drei und

sechs Monaten. Mit den Praktikumseinrichtungen schliessen die Hochschulen Ausbildungsvereinbarungen ab, welche die fachliche Anleitung und Betreuung am Praktikumsort und den Bezug zum Studium regeln. Diesen Typ findet man hauptsächlich in den professionsbezogenen Studiengängen (Lehramt) sowie in den berufsbezogenen Fachhochschulstudiengängen (Soziale Arbeit,<sup>16</sup> Natur- und Ingenieurwissenschaften).

- *Nicht curricular integriertes Praktikum nach institutionellen Vorgaben:*  
Organisatorische Regelungen bestimmen zwar die Praktika, doch sind sie zeitlich und konzeptionell nicht aufs Studium bezogen. Sie dienen der beruflichen Orientierung und der praktischen Übung. «Der Anwendungsbezug wird somit als bedeutsamer eingeschätzt als wissenschaftliche Reflexionskompetenz» (a.a.O., S. 64). Vor allem Praktika in universitären natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen können diesem Typ zugeschrieben werden.
- *Extracurricular, unbestimmtes Praktikum:*  
Ohne formale und inhaltliche Vorgaben, dennoch als Voraussetzung für den Studienabschluss werden diese Praktika absolviert. Dieser Typ ist ausschliesslich an Universitäten zu finden.

Zusätzlich gibt es den *Mischtyp*, der nur in Ansätzen curricular integriert und institutionell bestimmt ist, wie zum Beispiel in den Erziehungswissenschaften.

***Daraus schliesse ich, dass die Praxisausbildung, wie sie an den Hochschulen für Soziale Arbeit in der Schweiz konzipiert ist, gemäss obiger Definition als curricular integriertes Praktikum nach institutionellen Vorgaben bezeichnet werden kann.***

***In meiner Dissertation verwende ich den Begriff «Praxisausbildung» für diese Form von Praktika. Wenn ich hingegen von «Praxisbezug» spreche, sind alle Formen von Praktika und Bezügen gemäss obiger Tabelle gemeint. Den Begriff «Praktika» benutze ich für die vier oben genannten Formen von Praktika: curricular integriert, nicht integriert, extracurricular oder Mischtypen.***

#### 4.2.2 *Praxisbezug im aktuellen Bildungskontext und seine Bedeutung für die Relationierung von Theorie und Praxis*

Nach dieser Begriffsbestimmung führe ich nun aus, welche Bedeutung dem Praxisbezug allgemein im aktuellen Bildungskontext zukommt, bevor ich im anschliessenden Abschnitt auf die spezifischen Aspekte aus der Hypothese für die Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit eingehe.

---

<sup>16</sup> Schubarth u.a. (2012b) unterscheiden in ihrer Studie professionsbezogene (Lehramt, Medizin), berufsbezogene (Agrarwissenschaften, Informatik) und disziplinbezogene (Erziehungswissenschaften) Studiengänge. Die Soziale Arbeit wird als disziplinbezogen bezeichnet, wenn sie dem Studiengang der Erziehungswissenschaften zugeordnet ist, und als berufsbezogen, wenn es sich um einen eigenen Studiengang an Fachhochschulen handelt.

Die Bolognareform hat die Bildungslandschaft stark verändert. Es findet ein Paradigmenwechsel von einer Qualifikations- zu einer Kompetenzorientierung statt und ein «shift from teaching to learning» (Wildt, 2012, S. 265). Solche Reformgrundsätze finden sich schon lange in den hochschuldidaktischen Ansätzen, erleben mit Bologna jedoch wieder einen Aufschwung. Berufsbefähigung und Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) rücken ins Zentrum der Aufmerksamkeit, weil sie als Zielgrößen für die Bachelor-Abschlüsse definiert werden (Europ. Bildungsminister/innen, 1999). Unter *employability* wird die Fähigkeit verstanden, sich auf der Basis der erworbenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten und die Erwerbstätigkeit zu sichern (Schubarth u.a., 2012b, S. 49).

Auf vielfältige Weise wird nun diskutiert (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007), wie Kompetenzen an Hochschulen entwickelt und gemessen werden können. Kompetenz zeigt sich erst in der Performanz, im konkreten Handeln. Mit dieser Neuausrichtung gewinnt deshalb das Zusammenspiel von Wissen und Handeln an Relevanz. Reine Wissensvermittlung oder eine Bildung im Humboldt'schen Sinne, die Bildung und nicht Ausbildung im Sinne einer Berufsbefähigung im Blick hatte, reichen nicht aus, um das Ziel der Berufsbefähigung und schon gar nicht das der Beschäftigungsfähigkeit zu erreichen. Mit der Expansion der Universitäten zeichnet sich seit den 1960er-Jahren ein langsamer Abschied vom alten Paradigma «einer forschungsbasierten akademischen Persönlichkeits- und Nachwuchs(aus)bildung mit seiner charakteristischen Berufsferne» (Wolter & Banscherus, 2012, S. 22) ab. Dieser Trend verstärkte sich mit der Etablierung der Fachhochschulen – in Deutschland (a.a.O.) seit den 70er-Jahren, in der Schweiz ab 1990 (Gemperle & Streckeisen, 2011, S. 254) –, die sich die Berufsbefähigung explizit auf die Fahne geschrieben haben. Schubarth u.a. (2012a, S. 9f.) bezeichnen die Herausforderung, «wie die Hochschulen die im Zuge des Bologna-Prozesses geforderten berufsqualifizierenden Kompetenzen für den Arbeitsmarkt vermitteln und gleichzeitig ihren Anspruch einer umfassenden, akademischen und in der jeweiligen Fachdisziplin verorteten Bildung sowie einer wissenschaftlichen Nachwuchsförderung für exzellente Forschung wahren können», als «Quadratur des Kreises».

Im diesem Kontext verändert sich auch die Bedeutung des Praxisbezuges von Hochschul(aus)bildungen. Wenn dieser Begriff in den 1960er-Jahren noch auf eine emanzipatorisch-gesellschaftliche Praxis verwies, um dem Elfenbeinturm der Universitäten etwas entgegenzusetzen, stellt sich eine zunehmende Entpolitisierung in Richtung einer konformen Version des Praxisbezugs ein, die «primär die Anforderungen von Arbeitsmarkt, Beruf und Beschäftigung im Auge hat» (Wolter & Banscherus, 2012, S. 24). Die Beschäftigungsfähigkeit bedingt eine stärkere Betonung der Schlüsselkompetenzen (a.a.O., S. 25). Eine Praxisorientierung führt allgemein in die Arbeitswelt ein. Bei der Berufsorientierung stehen vor allem die fachlichen Inhalte und die Vorbereitung auf die spezifische berufliche Praxis im Vordergrund. Mit dem Bologna-Prozess zeichnet sich nun eine schrittweise Engführung des Arbeitsmarktbezugs auf reine Beschäftigungsfähigkeit ab. Dieser Trend

birgt die Gefahr, die Fähigkeit zur Beschäftigung unabhängig von der Nachfrageseite des Marktes zu individualisieren und die Orientierung auf Berufe zu verlieren (a.a.O., S. 27f.). Ein interessantes Ergebnis hat die Pro-Prax-Studie (Schubarth u.a., 2012b, S. 65), die vergleichbare Studiengänge aus vier Fachkulturen (Agrarwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Informatik, Lehramt) unterschiedlicher Hochschulstandorte und Hochschularten (Universität, Fachhochschule) untersucht hat, zutage gefördert: Die Praxisphasen wurden an den Fachhochschulen in Deutschland mit der Einführung der gestuften Studiengänge von Bachelor und Master überwiegend gekürzt, die konzeptionellen Vorgaben zur Verbindung von Praxis und Studium und die Sicherstellung der qualifizierten Begleitung hingegen wurden weitgehend beibehalten.<sup>17</sup> Die mittlere Dauer eines Praktikums liegt heute an den Fachhochschulen in Deutschland bei 6,3 Monaten, an den Universitäten bei 4,8 Monaten. Die Dauer variiert erheblich zwischen den Fächergruppen. Im Fachbereich Sozialwesen/Sozialarbeit ist sie mit 7,0 Monaten am höchsten (Multrus, 2012, S. 44f.). Am Studienende haben 75 Prozent der Studierenden von Universitäten und 80 Prozent der Studierenden von Fachhochschulen Praktikumserfahrung (a.a.O., S. 43). Zum Vergleich: Die Deutschschweiz liegt mit zwölf Monaten Praxisausbildung weit über dem deutschen Schnitt. Schubarth u.a. (2012b, S. 66f.) haben in der Pro-Prax-Studie die Wirkung von Praxisphasen unterschiedlicher Studienrichtungen im Hinblick auf die Berufsorientierung und auf die Kompetenzentwicklung Studierender und die Faktoren, die diese Wirkungen beeinflussen, untersucht. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass während des Praktikums 82 Prozent der Studierenden an der Hochschule erworbenes Wissen anwenden, ein deutlicheres Berufsbild aufbauen und sich der Berufswahl vergewissern. Die berufsorientierende Wirkung von Praktika scheint also bestätigt. Bezüglich Kompetenzentwicklung müssen die Ergebnisse differenziert werden. Die allgemeine Fachkompetenz wird während der Praktika signifikant weiterentwickelt. Hingegen zeigt sich für die Methoden- und Sozialkompetenz nur bei bestimmten Fachbereichen eine signifikante Entwicklung (Lehramt und Informatik). Bezüglich Selbstkompetenz bestätigen Studierende nur aus einem Fachbereich (Lehramt) einen Zuwachs. Die fachspezifische Kompetenzentwicklung ist nicht durchgängig für alle Fachbereiche gegeben. Am deutlichsten fällt der Zuwachs im Lehramt aus.

Kritisch möchte ich hier anmerken, dass aus den dargestellten Ergebnissen nicht hervorgeht, welche Vorgaben für die jeweiligen Praktika galten, das heisst, welchem Typ von Praktika sie entsprechen. Meines Erachtens sind das wesentliche Faktoren für die Kompetenzentwicklung. Die professionsbezogenen Praktika legen zum Beispiel grossen Wert auf die Entwicklung einer beruflichen Identität und die wissenschaftliche Reflexion (Schubarth u.a., 2012b, S. 85), andere hingegen mehr auf die Einübung und Erprobung konkreter, berufsrelevanter Tätigkeiten.

---

<sup>17</sup> In der Schweiz liegen meines Wissens keine empirischen Daten vor. Aus den curricularen Entwicklungen an der eigenen Hochschule weiss ich, dass mit der Reduzierung der Kontaktzeit im Zuge von Bologna die Zeitdauer von Praxisphasen und die Anzahl der ECTS-Punkte für Praxisausbildungsmodulen sehr kontrovers diskutiert wurden und immer wieder neu verhandelt werden müssen.



Als Einflussfaktoren für die Berufsorientierung sind die Passung zwischen Berufsvorstellungen und Praktikum und die Betreuungsqualität von Relevanz. Für die Kompetenzentwicklung zeigt sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden, aber auch die Betreuung durch die Praktikums Einrichtung als förderlich (a.a.O., S. 81f.). Die Betreuung seitens der Praktikums Einrichtung wird von 86 Prozent der Studierenden als regelmässig und mit einer festen Ansprechperson eingeschätzt, seitens der Hochschule nur von 54 Prozent. Die Qualität der Betreuung in den Praktikums Einrichtungen wurde insgesamt als gut eingestuft (a.a.O., S. 83f.). Die Zusammenarbeit mit der Hochschule schätzen die Praxisausbildenden eher als schlecht ein. Studierende der Fachhochschulen sehen den Praxisbezug überwiegend als realisiert an. An Universitäten bestätigt dies gerade ein Viertel der Studierenden (a.a.O., S. 85).

Als entscheidende Erfolgsbedingungen für Praktika im Lehramt erweisen sich vor allem die Qualität der Begleitung, die Kooperation zwischen Praktikumschulen und Hochschule sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis (Schubarth u.a., 2012c, S. 166). Oser (2004, S. 184) spricht von einer «empirischen Wende der Lehrerbildung und einer Hinwendung zur Frage ihrer Wirksamkeit». Dementsprechend ist die Anzahl der Studien in den letzten Jahren enorm gestiegen. Aus der Schweiz liegen auch einige interessante Untersuchungen zur Praxisausbildung von Lehrkräften vor, etwa von Schüpbach (2005) und von Felten (2005). Ihre Befunde sind meines Erachtens für die Soziale Arbeit sehr interessant, da die Konstellation der Praxisausbildung sehr ähnlich und für die Praxisbezüge in der Sozialen Arbeit noch kaum erforscht ist. Ein entscheidender Unterschied zwischen Lehramt und Sozialer Arbeit liegt aber darin, dass «Lehramtsstudierende meinen, *«die»* Schulpraxis aus der eigenen Schulzeit gut zu kennen» (Schüssler & Keuffer, 2012, S. 186). Entsprechend vielfältig sind ihre subjektiven Theorien über Schule und Lehrtätigkeit. Kaum ein anderes Berufsfeld kennt diese Voraussetzung. Studierende der Sozialen Arbeit haben nur Erfahrungen aus Vorpraktika und vielleicht aus einer Betroffenenperspektive. Interessanterweise kristallisierten sich in der empirischen Untersuchung von Schüssler und Keuffer (a.a.O.) hinsichtlich des Praxisverständnisses zwei Typen von Studierenden heraus. Der anwendungsbezogene Typ fragt nach rezeptologischem Wissen und ist sich dessen kaum bewusst, dass er den Transfer selbst herstellen muss. Der relationsbezogene Typ schätzt die fachwissenschaftlichen Studieninhalte, wünscht gleichzeitig den Bezug zum Handlungsfeld und Begleitveranstaltungen zur Theorie-Praxis-Relationierung (a.a.O., S. 188f.). Gemäss Gröschner und Seidel (2012, S. 181) ist die Theorie-Praxis-Verzahnung nicht nur während der Praxisphasen wichtig, sondern auch in den nachfolgenden Semestern, um eine «träge Praxis» zu vermeiden. Die Lernerfahrungen im weiteren Studienverlauf müssen an die Erfahrungen aus der Praxis anschlussfähig sein, um nachhaltigen Lernerfolg zu ermöglichen.

Aus den Darstellungen zum allgemeinen Praxisbezug an Hochschulen leite ich ab, dass durch die Praktika grundsätzlich eine Berufsorientierung erfolgt, je nach Fachbereich auch ein

Kompetenzzuwachs. Aus dieser Perspektive können Praktika als sinnvolle Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt bezeichnet werden, die teilweise auch die Beschäftigungsfähigkeit fördern (Schubarth u.a., 2012b, S. 89). Die weitere curriculare Bedeutung von Praxisbezügen wird in der Hochschulforschung aber noch kaum aufgegriffen (Pohlenz & Boettcher, 2012, S. 131). In den vorliegenden Studien werden zwar Studierende erwähnt, die angeben, in der Praxis Theorien zu verwenden. Wie sich die Relationierung von Theorie und Praxis in den Praktika jedoch konkret vollzieht, dazu liegen kaum empirische Ergebnisse vor. Es scheint, als würden die Begleitveranstaltungen in der Lehramtsbildung die Lücke zwischen Theorie und Praxis nicht schliessen (Schubarth u.a., 2012c, S. 150) und die Praktika das Verhältnis von Theorie und Praxis auch nicht verbessern (a.a.O., S. 165). Gemäss der Einschätzung der Studierenden haben Praktika für den Theorie-Praxis-Bezug und zur Entwicklung der fachlichen Kompetenzen hohe Relevanz, doch wird der «Mythos Praktikum» (Hascher, 2011, S. 13f.) im Rückblick, wenn der Berufseinstieg als Lehrperson erfolgt ist, relativiert. Hascher (2005) spricht von der «Erfahrungsfalle», wenn man davon ausgeht, dass Erfahrungen automatisch zu Expertise führen. Entsprechend kontrovers wird der Beitrag von Praxisphasen zur Professionalisierung von zukünftigen Lehrkräften beurteilt (Schüssler & Keuffer, 2012, S. 187). In der Fachdiskussion scheint sich ein Argumentationsstrang dahingehend zu entwickeln, «forschendes Lernen» den Praktika vorzuziehen. Beim forschenden Lernen bilden Theorie und Anwendung, Forschung und Praxis keinen Gegensatz, Forschung selbst ist die «beste grundlagen- und anwendungsorientierte Praxis» (Bargel, 2012, S. 42). Ich erachte dies als Trugschluss. Meines Erachtens darf die Forschungspraxis als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler nicht mit der Handlungspraxis als Praktikerin oder Praktiker hinsichtlich des Kompetenzerwerbs gleichgesetzt werden. Es braucht meines Erachtens beides. Müller (2010, S. 10) gibt eine gute Übersicht zu dieser kontroversen Debatte in der Lehrerbildung und zeigt auf, dass die Erforschung professioneller Handlungskompetenz enorm schwierig ist, da weder ihre Bestimmung noch ihre Entwicklung, abhängig vom Lernort, genau definiert ist. Die Kontroverse spitzt sich gemäss Müller (a.a.O., S. 64f.), mit Bezug auf die qualitative Studie von Stadelmann (2004, S. 44) auf zwei konträre Thesen zu: Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung verweisen auf eine qualitative Differenz zwischen theoretischem und praktischem Wissen, woraus sich eine *Differenzthese* ableiten lässt. Diese besagt, «dass sozialwissenschaftliches Wissen

- autonom genutzt wird und der Eigenlogik der Praxis folgt,
- den Bedürfnissen, Interessen und Kontexten angepasst, verfremdet und reduziert wird,
- sich im Prozess der Verwendung aufgrund der Handlungszwänge verändert und
- kein Professionswissen generieren» könne; dieses stelle vielmehr ein Bestandteil des praktischen Handlungswissens dar.

Befunde der Wissensforschung gelangen teilweise zu ähnlichen Ergebnissen, ziehen aber andere Schlüsse, weil sie davon ausgehen, dass im Expertenwissen wissenschaftliches Wissen und

individuelles Können zusammenfließen. Daraus leiten sie eine *Integrationsthese* ab, die davon ausgeht, dass bereits während des Studiums professionelles Wissen und Können aufgebaut werden kann (Müller, 2010, S. 66f.). In meiner Dissertation folge ich weder der Differenz- noch der Integrationsthese, sondern schliesse mich dem Zugang von Dewe (2012) an, der von einer Relationierung spricht. Diese geht von einer Differenz der verschiedenen Wissensformen aus. Die differenten Wissensformen können aber relationiert werden, was zu einer neuen Form von Wissen führen kann. Ich werde dies später noch weiter ausführen.

Mir erscheint deshalb die Ansicht des Autorenkollektivs der Pro-Prax-Studie Erfolg versprechend: «Deshalb bedarf es *erstens* einer kontextsensitiven Theorieentwicklung, wie in Praktika gelernt wird, *zweitens* einer empirischen Forschung zu verschiedenen Praktikumsformen auf Basis von Kriterien des Lernens im Praktikum und *drittens* einer professionellen Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Ausbildungsschulen» (Schubarth u.a., 2012c, S. 141). Sie haben aus ihrer Studie folgende fünfzehn Empfehlungen zur Professionalisierung von Praxisphasen abgeleitet (Kopp u.a., 2012, S. 300f.):

#### *Curricular integrieren*

- Praxisphasen curricular integrieren und in ein modulübergreifendes Theorie-Praxis-Konzept einbetten;
- den Kompetenzerwerb der beiden Lernorte aufeinander abstimmen;
- Studierbarkeit ermöglichen.

#### *Brücke zum Arbeitsmarkt schaffen*

- Durch eine Berufsfeldanalyse die im Berufsfeld geforderten Kompetenzen und Einsatzmöglichkeiten aufzeigen;
- Ausbildungsanteile mit Blick auf die Beschäftigungsfähigkeit zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt abstimmen.

#### *Wirkung unterstützen*

- Praxistauglichkeit des Studiums verbessern;
- Theorie-Praxis-Transfer mit konstruktivistischen Ansätzen unterstützen;
- qualifizierte Betreuung seitens der Hochschule wie der Praktikumseinrichtung gewährleisten;
- Lehrveranstaltungen zur Begleitung und Beratung von Praxisphasen einrichten.

#### *Kooperation Hochschule und Praktikumseinrichtungen*

- Standards für die Anerkennung von Praktikumseinrichtungen vereinbaren;
- Praxisphasen im Dialog und in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten gestalten.

#### *Qualität sichern*

- Praxisphasen durch Akzeptanzmanagement in der Hochschule aufwerten und in die Studiengangsentwicklung aufnehmen;
- regelmässige Evaluationen von Praxisbezug und Praxisphasen;

- Studiengangs- und Modulbeauftragten Verantwortung für die Einbindung von Praxisphasen und -bezug übertragen;
- regelmässige Absolventenstudien durchführen hinsichtlich des Berufseinstiegs, zusätzlich Alumni-Netzwerk für die Unterstützung bei der Berufsorientierung nutzen.

Aus diesen Ausführungen zum allgemeinen Bildungskontext schliesse ich, dass die Bezüge zwischen Theorie und Praxis sehr unterschiedlich gezogen werden.

Der Bezug wird als Form der Berufsorientierung, von Kompetenzbildung oder von Theorie-Praxis-Relationierung im Sinne von Wissensbezügen aus *scientific* wie *professional community* verstanden. Empirisch bestätigen die bisher vorliegenden Ergebnisse die ersten beiden Formen der Bezugnahme. Die empirischen Daten, die zur Theorie-Praxis-Relationierung vorliegen, sind allzu widersprüchlich und ungenügend, als dass eine allgemeine Aussage gemacht werden kann.

Nachdem ich nun Studien zur Bedeutung und Wirksamkeit von Praxisbezügen sowie zum Verständnis von Praxisbezug und Theorie-Praxis-Verhältnis allgemein im Hochschulkontext dargestellt habe, möchte ich im nächsten Abschnitt spezifisch auf die Praxisbezüge im Fachbereich Soziale Arbeit eingehen.

#### 4.2.3 *Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung*

Praxisbezüge haben im Fachbereich Soziale Arbeit eine lange Tradition, denn die Lehrgänge waren in der Regel als duale Berufsausbildungen konzipiert. Erst mit der Professionalisierung in den 1990er-Jahren und dem Übergang von höheren Fachschulen zu Fachhochschulen wurde der Theorie-Praxis-Bezug wieder verstärkt diskutiert (Moch, 2009b, S. 185). Dabei stand aber die Praxis als Handlungspraxis im Zentrum der Debatte und nicht die Praktika in den Studiengängen. Das Verständnis von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen wurde erörtert. Im Interesse der Diskussionen stand die Frage, wie sich das Verhältnis gestaltet und wie sich professionelles Wissen aus diesen unterschiedlichen Wissensformen bildet. Bis heute wird dieser Fragenkreis kontrovers diskutiert, wie ich mit den nächsten Hypothesen noch darlegen werde. Erst mit den Reformbestrebungen im Zuge von Bologna rückt die Frage nach dem Stellenwert von «praktischem Lernen» (a.a.O., S. 184) vermehrt ins Zentrum. Zur Perspektive der Praxisausbildung als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung konnte ich bei meinen Recherchen erst wenig Literatur und kaum empirische Studien finden.

**In der Schweiz** qualifizieren die Ausbildungen an Fachhochschulen für einen Beruf (Bundesgesetz über die Fachhochschulen, 1995, SR 414.71). Für den Fachhochschulbereich Soziale Arbeit wurde als Profil neben der Theorieausbildung explizit eine Praxisausbildung sowie die Verbindung von Theorie- und Praxisausbildung vorgeschrieben (EDK, 1999). Aufgrund dieser Vorgaben sind Praktika in die

Bachelor-Studiengänge integriert, können also gemäss der Begriffsbestimmung im vorangehenden Abschnitt als integrale Praktika nach institutionellen Vorgaben und somit als «Praxisausbildungen» in meiner Begrifflichkeit bezeichnet werden. In der (deutschsprachigen) Schweiz werden sie in Anlehnung an das Fachhochschulprofil häufig als Praxisausbildungen bezeichnet und nach folgenden Formen unterschieden: teilzeitlich, vollzeitlich und studien- oder berufsbegleitend. Die letzte Form bedeutet, dass die Studierenden bereits im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit als Auszubildende tätig sind und parallel dazu das Studium absolvieren. In dieser Form findet der duale Charakter der Ausbildung seinen stärksten Ausdruck. Jedoch finden bei allen Formen spezifische Begleitveranstaltungen mit einem reflexiven Setting (Bussmann, 2009, S. 46) statt. In der Regel machen die Praxisausbildungen rund ein Drittel des Bachelor-Studiums aus.

Der Stellenwert von Praxisausbildungen für den Bezug zwischen Theorie und Praxis wird von Autorinnen und Autoren verschieden eingeschätzt. Bussmann (2009) hat für die Fachhochschule Zürich die Erfahrungen mit der Praxisausbildung im Bachelor Soziale Arbeit beschrieben. Aus Sicht der Studierenden sind die erworbene Berufserfahrung, die aufgebauten beruflichen Kontakte und Netzwerke für den Berufseinstieg zentral. Dies bestätigen auch Ryser u.a. (2008). Aus Sicht der Praxisorganisationen (wie in der Schweiz die Praxiseinrichtungen meist genannt werden) scheint durch die enge und relativ konstante Zusammenarbeit mit der Fachhochschule eine Theorie-Praxis-Verbindung zu gelingen. Nicht selten sind Praxisauszubildende auch als Praxisexpertinnen und -experten in der Lehre oder bei Prüfungen tätig. Praxisorganisationen profitieren vom Transfer von aktuellem Fachwissen und Entwicklungen durch die Studierenden, und nicht selten sparen sie sich eine aufwendige Einarbeitungszeit durch die Anstellung von Studierenden im Anschluss an Praxisphasen, die am Ende des Studiums liegen (Bussmann, 2009, S. 49). Dies ist ein interessanter spezifischer Effekt von Praxisausbildung als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Aus Sicht der Fachhochschule macht Bussmann keine spezifische Aussage, ob Praxisausbildung als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung bezeichnet werden kann. Sie weist aber auf das teure Arrangement von fachlicher Begleitung und Aufwand für die Praxisausbildungen hin und darauf, dass bei mangelnden Praxisstellenangeboten als Alternativen Projekt-, Forschungs- oder Auslandpraktika anvisiert werden (a.a.O, S. 49f.). Umso mehr erstaunt, dass in der Schweiz trotz dieser grossen zeitlichen und finanziellen Investitionen in die Praxisausbildungen meines Wissens keine weiteren empirischen Studien zu Wirkung, Stellenwert, Kompetenzentwicklung und Theorie-Praxis-Bezug vorliegen.

**Aus Österreich** liegt mir ebenfalls keine solche Studie vor. Zierer (2002) plädiert dafür, einen Theorie-Praxis-Bezug sowie Standards für studienbegleitende Praktika zu realisieren. Ihrer Ansicht nach haben Praktika unter anderem die Funktion, die berufliche Motivation von Studierenden zu stärken, die Berufsrolle kennenzulernen sowie eine Berufsidentität zu entwickeln und das erworbene theoretische Wissen, Handeln und Können zu erproben (a.a.O. S. 22). Den Praxislehrerinnen und -

lehrern schreibt sie (a.a.O., S. 24) eine Schlüsselrolle zu, indem sie neben anderem auch Lern- und Arbeitssituationen zur Integration von theoretischem Wissen in die Praxis schaffen. Ob dabei die Relationierung von Theorie und Praxis, von Wissen und Handeln gelingt, müsste jedoch empirisch untersucht werden.

**Für Deutschland** sind Untersuchungen zur Praxisausbildung spärlich. Für die Fragestellung meiner Dissertation geben sie wenig her. Bense, Meyer und Moch (2011) fokussieren auf den Berufseintritt und die Berufsorientierung, Sperber (1998) auf Ausbildungssituationen in der beruflichen Praxis und Flad, Schneider und Treptow (2008) beschäftigen sich mit den Themen der Qualifikation und Kompetenzentwicklung, und Hill (2012, S. 298) fragt sich, ob die Veränderungen mit Bologna nicht zu einer Dequalifizierung führen.

*«Das <integrierte> Praktikum, das ein Ergebnis der Studienreformen der 1970er Jahre war, fiel den Bachelor-Studiengängen weitgehend zum Opfer. Entweder wurden die zweisemestrigen Praktika auf ein Semester (und damit im Wesentlichen auf eine Einarbeitungszeit) gekürzt, oder sie wurden in den sechssemestrigen Studiengängen gar nicht vorgesehen. Kurzzeitpraktika von mehreren Wochen können dies nicht auffangen. [...] Die Zeit zur angeleiteten Reflexion systematisch praktischer Anschauung und Erprobung ist deutlich verknappt worden [...].»*

(Hill, 2012, S. 298)

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate (BAG) bestätigt ebenfalls die Reduzierung der Praxisanteile im Studium im Zuge der Bologna-Reform. Sie sieht hingegen in denjenigen Studiengängen eine Aufwertung der Praxisanteile, in denen durch die Modularisierung die Praxisanteile inhaltlich wie strukturell in den jeweiligen Studienverlauf eingebunden wurden (BAG, 2013, S. 51).

Einzig Moch (2007) ist für meinen Themenbereich von Interesse. Er berichtet vom dualen Studiengang für Soziale Arbeit an der Berufsakademie Baden-Württemberg in Stuttgart über deren Bemühungen, den Theorie-Praxis-Transfer zu stärken – Bemühungen, die darauf abzielten, die Qualität der Praxisphasen zu verbessern. Die Evaluationsergebnisse, die durch subjektive Einschätzungen der Studierenden zustande kamen, zeigen, dass zwei Drittel mit der Praxisausbildung ohne wesentliche Einschränkung zufrieden sind. Lediglich 7 Prozent äusserten ihre Unzufriedenheit (a.a.O., S. 70). Die Studierenden schätzen die gemachten Erfahrungen als gewinnbringend und für das Studium wertvoll ein. Als wesentlichen Faktor für ihre Zufriedenheit nennen sie den Lerngewinn durch die Anleitungsgespräche: «Es wurden Alltagssituationen durchgesprochen, Tipps zur Lösung von Problemen gegeben, neues Wissen vermittelt und konkrete Arbeitsroutinen (z.B. Hilfeplanung) thematisiert. Somit lässt sich die grosse Zufriedenheit in erster Linie auf angemessene, hilfreiche und themenorientierte Fachgespräche zurückführen» (a.a.O., S. 73). Hingegen äussern nur 45 Prozent der

Studierenden, dass explizit auf theoretisches Wissen verwiesen wurde. Beispielsweise wurden Modelle zur Projekt- und Organisationsentwicklung, zur Gestaltung der Hilfeplanung oder Kooperationen sowie rechtliche, pädagogische, diagnostische und verwaltungstechnische Kenntnisse genannt. Bei einem Drittel geschieht dies zum Teil. Kein Bezug wird bei einem Fünftel der Studierenden hergestellt. 10 Prozent haben die Frage nicht beantwortet, und Moch vermutet, dass die Frage Verunsicherung auslöste, was als theoretische Kenntnisse zu bezeichnen sei.

«Offensichtlich fällt es nicht wenigen Studierenden immer noch schwer, in der Praxisphase klare Bezüge zu theoretischen Grundlagen ihrer Arbeit herzustellen» (a.a.O.). Interessant sind die Unterschiede in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit, die sich in den weiter differenzierten Ergebnissen herauskristallisieren (a.a.O., S. 74f.). So spielt im stationären und teilstationären Bereich der Erziehungshilfen die kollegiale Zusammenarbeit im Team für eine gewinnbringende Erfahrung eine zentrale Rolle. Auf Selbstreflexion und Wissensvermittlung wird in diesem Bereich weniger Wert gelegt, und die Anleitungsgespräche werden im Gegensatz zur Arbeit im Team als weniger lehrreich und oft ohne Theoriebezug erlebt. Als sehr positiv in der Kinder- und Jugendarbeit werten die Studierenden die grosse Sachbezogenheit, interessante Gespräche, in denen Wissen vermittelt wird, und die erfahrene Teamarbeit. Hingegen zeigen sich grössere Unterschiede in der Qualität der Praxisanleitung zwischen den Praxiseinrichtungen. Spezifisch in der offenen Jugendarbeit sind die Studierenden häufiger unterfordert, werden aber am häufigsten als Mitarbeitende wertgeschätzt. In verwaltungsnahen Tätigkeitsfeldern wie Jugend- und Sozialamt werden die Anleitungsgespräche wegen ihres grossen Informationsgehaltes, der Kompetenz der Anleitenden und der Eigenreflexion geschätzt; hingegen werden geringe Eigenverantwortung und eingeschränkter Kontakt mit der Klientel bemängelt. Auffällig ist, dass hier am häufigsten Probleme mit der Anleitung genannt werden. Die Besonderheit im Feld der Arbeit mit psychisch Kranken und Suchtkranken zeigt sich in der hohen Bedeutung, die der Reflexion der Studierenden beigemessen wird. Die Anleitenden werden hier häufig als unterstützend und an den Fragen der Studierenden interessiert wahrgenommen.

In einer weiteren Studie zu «lehrreichen Situationen» hat Moch (2009b) untersucht, wie sich subjektive Theorien in «lehrreichen Situationen» verändern können. Daraus konnte er ein heuristisches Modell zu handlungskonstituierenden Merkmalen in «lehrreichen» Praxissituationen ableiten. Die Praxisausbildungen binden in der Sozialen Arbeit grosse zeitliche und finanzielle Ressourcen, und mit der Kompetenzorientierung rückt die Frage ins Zentrum, ob sich in diesen Phasen von «praktischer Tätigkeit» bei den Studierenden überhaupt der erwartete Kompetenzzuwachs einstellt (Moch, 2009a, S. 620). Moch (a.a.O., S. 621) folgert aus den empirischen Ergebnissen der Studie von Flad u.a. (2008), zur spezifischen Förderung der aktuell geforderten komplexen Handlungskompetenzen reiche es nicht aus, in routinisierte Handlungsabläufe eingebunden zu sein. Begründet auf Erkenntnissen, wie implizites Wissen, subjektive Theorien,

Emotionen und Intuition im Wesentlichen das Handeln steuern (vgl. meine Ausführungen in Kapitel 5 und Moch, 2006), müssten Studierende in einer «lehrenden Praxis» Situationen zeit- und erlebnisnah so durcharbeiten, dass «bisher implizit wirksame Aspekte der Handlungssteuerung zum Gegenstand fachlicher Kommunikation werden» (Moch, 2009a, S. 624). Mochs Interesse ist, handlungssteuernde und -begleitende Prozesse beim beruflichen Kompetenzerwerb identifizieren zu können und daraus die konstituierenden Merkmale von handelndem Lernen zu bestimmen. Er liess dazu die Studierenden anhand bestimmter Fragen Situationen, welche sie subjektiv als lehrreich erlebt hatten, auf einer halben bis anderthalb Seiten beschreiben und analysierte diese Texte mittels offenen Kodierens und Kategorienbildungen (Moch, 2009a, 2009b). Als «Auslöser» des Praxislernens konnten die lehrreichen Situationen in zwei Typen differenziert werden: solche mit dem Charakter einer Aufforderung zum konkreten, teilweise widersprüchlichen Handeln der Studierenden und solche, in welche die Studierenden selbst in der direkten Arbeit mit der Klientel oder in der Zusammenarbeit mit Fachkräften – nicht selten konfliktreich – involviert waren (Moch, 2009b, S. 191). Die Studierenden bezeichneten als lehrreich, wenn sie aus der «Situationserfahrung heraus Handlungsregeln, die (aus ihrer Sicht) einen gewissen allgemeingültigen Charakter haben [...], auf andere Situationen übertragen» konnten (Moch, 2009a, S. 626). Fast ebenso häufig nannten Studierende Situationen, durch die sie Einsichten zu ihrem eigenen Verhalten gewinnen konnten (selbstkritisch oder bezüglich ihrer Fertigkeiten). Weniger relevant waren Situationen, in denen Studierende durch ein Erlebnis Personen oder auch die Situation selbst besser verstehen konnten. Sehr selten beschrieben sie Situationen, durch die für sie das Theoretische erfahrbar wurde (a.a.O., S. 627). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass die «Handlungsbereitschaften, die die Studierenden selbst bereits in die Situation» mitbringen, wenig in den Blick geraten (ebd.). Aus diesem Grund wollte Moch wissen, auf welche Weise Studierende ihre Einsichten in der Praxis erwerben. Folgende Lernwege zeichneten sich ab:

- Durch Metakommunikation mit Kolleginnen, und Kollegen, Praxisausbildenden, Freunden und Freundinnen ordneten und verdichteten sie ihre Erlebnisse am häufigsten zu gesicherten Erfahrungen.
- Punktuell in den Situationen selbst, häufiger aber danach dachten sie nach und reflektieren für sich das Geschehene.
- Das persönliche Feedback durch die Praxisausbildenden oder Kolleginnen und Kollegen nimmt einen bedeutend geringeren Stellenwert bei den Lernwegen ein.
- Nur bei knapp einem Drittel aller Situationsschilderungen spielen Wissensformen für Erkenntnisse eine explizite Rolle.
- Lernen am Modell nennt nur gerade jede und jeder fünfte Studierende. Moch (2009a, S. 628) vermutet, dass dieser Prozess zu selbstverständlich ist, aber offenbar auch nur von wenigen



als prägende Lernbedingung erwähnt wird oder dass das Faktum ganz einfach damit zusammenhängt, dass Studierende nicht selten in «Einzeldiensten» arbeiten.

- Etwa ein Fünftel macht positive Lernerfahrungen durch Instruktionen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Reflexionen vielfach individuell erfolgen und die Studierenden deshalb nur schwer dazu gebracht werden, gerade ihre subjektiven Theorien im gemeinsamen Diskurs zu explizieren. Ein Problem liegt aber auch in der empirischen Erhebung selbst. «Es liegt in der Natur der Sache, dass gerade implizites Wissen, das (nur) in der Situation wirkt, in einer nachträglichen generalisierenden Befragung nicht zum Vorschein kommen kann» (Moch, 2009b, S. 189).

Hier interessiert demnach die folgende Frage:

*«Wie also lehrt Praxis? Allein als faktenschaffendes Eingreifen des Handelnden in das Geschehen seiner Umgebung lehrt Praxis nicht. Praxis lehrt vielmehr, in dem sie ...*

- gewissermassen die Kulisse abgibt, vor der lernendes Handeln beobachtet und reflektiert werden kann;*
- Aktion oft erzwingt und dadurch Spontanreaktionen, Handlungsautomatismen und damit auch Fehleinschätzungen und Kompetenzmängel offenlegt;*
- widersprüchliche Handlungsaufforderungen bereithält, die zu ebenso ungeplanten wie <klugen> Entscheidungen veranlassen können;*
- vermeintliches Wissen infrage stellt;*
- Anlass gibt, früh(er) erworbene Handlungsmuster zu hinterfragen und zu durchbrechen;*
- in begrenztem Rahmen planvoll gestaltet werden kann und insofern als Übungsfeld dient;*
- Inhalte und Beispiele für explizierende Metakommunikation verfügbar macht.*
- die Orientierungsfunktion akademischen Wissens auf die Probe stellt.*

*Lehrende Praxis kann also verstanden werden als gezielte Nutzung situationsbezogener Handlungsentwürfe im Rahmen nicht nur wissenschaftlich angeleiteter, sondern auch handlungsbegleitender Reflexion.» (a.a.O., S. 195 f.)*

Aus den empirischen Ergebnissen von Moch (2007, 2009b) ziehe ich bezüglich meiner Hypothese die Schlussfolgerung, dass die Praxisausbildenden (d.h. die Praxisanleitenden gemäss der Terminologie bei Moch) ein wesentlicher Faktor sind, der entscheidet, ob und in welcher Form in den Fachgesprächen mit den Studierenden auf Wissen rekuriert wird. Es werden Wissensbestände eingebracht, doch mangelt es an expliziten theoretischen Bezügen.

Was die Hypothese der Relationierung zwischen Theorie und Praxis betrifft, fokussieren diese Ergebnisse nun erstmals nicht auf Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbefähigung, sondern in meinem intendierten Verständnis auf den Bezug zwischen Theorie und Praxis als Relationierung der Wissensbestände aus *scientific* und *professional community*. Es lässt sich hieraus jedoch kein eindeutiges Bild zeichnen. Nur knapp die Hälfte der Studierenden in der Untersuchung bestätigen die Aussage meiner Hypothese, ein Drittel bestätigt sie nur teilweise, und 10 Prozent widerlegen sie gar. Sieht man sich die genannten Wissensbestände an, so fällt auf, dass diese in sehr praxisnahem (Verfahrens-)Wissen bestehen. Deshalb scheint es mir angebracht, meine Hypothese zu relativieren. Die Ergebnisse von Moch (a.a.O.) erlauben anzunehmen, dass Praxisausbildung grundsätzlich als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung betrachtet werden kann. Doch ist das Gelingen der Relationierung an vielfache Bedingungen geknüpft, die nicht in jeder Praxisausbildung in genügendem Masse erfüllt zu sein scheinen. Die Praxis «lehrt» zwar, wie Moch (2007, 2009b) aufzeigt, doch nur unter den genannten Voraussetzungen von Reflexion, Diskrepanzerlebnissen und explizierendem Wissensbezug.

Gerade Letzteres leitet zum nächsten Abschnitt über, in dem das Explizieren von Wissen als Aufgabe von Expertinnen und Experten betrachtet wird, um sich mit Novizinnen und Novizen verständigen und Theorie und Praxis relationieren zu können.

#### 4.2.4 *Das Novizen-Experten-Verhältnis zwischen Studierenden und Praxisausbildenden*

In der Praxisausbildung gelten die Studierenden als Anfängerinnen und Anfänger im Berufsfeld. Sie mögen zwar Vorkenntnisse und Erfahrungen aus dem sozialen Bereich mitbringen, doch müssen sie ins spezifische Handlungsfeld eingeführt werden und ihre professionellen Kompetenzen erst erwerben. Die Praxisausbildenden hingegen verfügen bereits über mehrjährige Berufserfahrung und können als Expertinnen und Experten oder zumindest als kompetente Fachpersonen bezeichnet werden. Wie ich anschliessend ausführen werde, unterscheiden die Brüder Dreyfus in ihrem Stufenmodell Expertise von Kompetenz und betrachten Erstere als die höchste Stufe von Können. Beim Kompetenzbegriff, wie ich ihn in Abschnitt 4.1 erörtert habe, wird diese Unterscheidung nicht vollzogen. Der Praxisausbildung liegt wie selbstverständlich und unhinterfragt die Prämisse zugrunde, dass Novizen/-innen von Experten/-innen lernen können, denn überall trifft man auf das Zweiergespann von Student, Studentin und Praxisausbildner, Praxisausbildnerin. Ich möchte deshalb nun dieses Verhältnis näher betrachten. Das Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987a) ist dazu eine wichtige Grundlage.

Die Brüder Dreyfus haben die Art des Wissens untersucht, von dem Experten/-innen im Unterschied zu Novizen/-innen im Handeln Gebrauch machen. Mitte des letzten Jahrhunderts wurde intensiv geforscht, wie mit der aufkommenden Computertechnik das Wissen von Expertinnen und Experten

für Problemlösungen nutzbar gemacht werden kann. Algorithmische oder heuristische Programme sollten die Intelligenz künstlich abbilden und zur besten Lösung eines Problems führen (a.a.O., S. 25). Man ging von rational geplantem Handeln aus. Doch zeigte sich, dass Expertinnen und Experten gar nicht so vorgehen, und die Brüder Dreyfus entwickelten daraus 1987 ihr Stufenmodell «From novice to expert», das einen über Jahre hinweg laufenden Lernprozess beschreibt.

*An dieser Stelle möchte ich Hubert und Stuart Dreyfus eine Begebenheit erzählen lassen, die Auslöser für ihr Modell war. Die Anekdote widerspiegelt auf eindruckliche Weise den damaligen Zeitgeist.*

*«In diesen Kindheitstagen des Digitalrechners und des Operations Research hatte der durchschnittliche Cocktail-Party-Amerikaner noch nichts gehört von Maschinen, die – wie Simon und Newell behauptet hatten – denken und lernen konnten, kreativ waren oder – wie Stuart annahm – optimale Entscheidungen bei realweltlichen Problemen treffen konnten. Daher sah Stuart sich bei gesellschaftlichen Anlässen immer wieder dazu aufgefordert zu erklären, was er denn bei der mysteriösen und supergeheimen RAND-Corporation arbeitete und wie Computer überhaupt Entscheidungen zu treffen vermochten, anstatt nur Zahlen zu fressen. Sein Lieblingsbeispiel wurde die Frage, wann man sich ein neues Auto kaufen sollte: Wenn man annahm, man wolle in den nächsten 30 Jahren mit dem Auto fahren, wie oft sollte man sich dann ein neues Auto kaufen? Wenn man einen Digitalrechner hat, so pflegte er zu sagen, ist das ganz einfach. Man veranschlagt die Kosten, die ein älteres Auto verursacht, und den Kaufpreis eines neuen; das wirft man in einen Topf mit anderen Faktoren, wie etwa der notwendigen Verlässlichkeit des Wagens, der Wertminderung und der Freude am Besitz des Autos; anschliessend wägt man alle diese Faktoren angemessen gegeneinander ab und lässt den Computer die optimale Folge von Zeitpunkten für einen Autokauf herausfinden. Nachdem man geeignete Fakten und die Verhältnisse zwischen verschiedenen Faktoren einprogrammiert hat, ist das alles nur noch Rechnerei mit Zahlen.*

*Eines Abends auf einer Cocktailparty passierte etwas Ungewöhnliches, nachdem Stuart seine Standardantwort auf die übliche Frage gegeben hatte. Anstatt sich bei ihm zu bedanken und sich einem verständlicheren Thema zuzuwenden, fragte einer der Zuhörer unschuldig: «Oh, und so entscheiden Sie, wann Sie sich einen neuen Wagen kaufen?» «Natürlich nicht», antwortete Stuart ohne Zögern. «Das war nur ein Beispiel dafür, wie man formale Prozeduren einsetzt. Ein neues Auto kaufen ist viel zu wichtig, als dass ich das einem mathematischen Modell überliesse. Ich überlege eine Weile hin und her und kaufe einen neuen Wagen, wenn ich das Gefühl habe, nun sei der richtige Moment gekommen.»*

*Am nächsten Morgen begann Stuart, über seine Antwort nachzudenken. Wie konnte er Generälen, Geschäftsleuten und Politikern eine Entscheidungs-Technik empfehlen, die er bei seinen persönlichen Angelegenheiten nicht benutzen würde? Weshalb vertraute er eher seinen Gefühlen als seinem formalen Autokauf-Modell? Die Beantwortung dieser Frage führte zu diesem Buch. Ahnungen und*

*Intuition – oder sogar systematische Illusionen – bilden den Kern des Entscheidungsprozesses eines Experten. Ob man nun also versuchte, die impliziten heuristischen Regeln zum Lösen eines Problems zu modellieren – wie es Newell und Simon taten –, oder ob man – wie Stuart und Bellman – optimale Algorithmen finden wollte: In keinem der Fälle entsprach das Ergebnis der Einsicht eines Experten oder dessen Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen.»*

*(Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 29f.)*

Die Brüder Dreyfus interessierten sich in der Folge dafür, wie Erwachsene ihre Fertigkeiten entwickeln. Sie gingen davon aus, dass im Unterschied zu Kindern, die ihrer Meinung nach hauptsächlich über «Versuch und Irrtum» und durch Imitation von Geübteren lernen, Erwachsene vor allem durch verbale und schriftliche Instruktion neue Fertigkeiten erwerben (a.a.O., S. 41). Sie wollten dies anhand von «unstrukturierten Problembereichen» untersuchen, welche potenziell unendlich viele mögliche relevante Fakten und Muster enthalten. Als «strukturierte Problembereiche» der Entscheidungsfindung bezeichnen sie Aufgaben mit Zielvorgaben, Klarheit über relevante Informationen und über Folgen bestimmter Entscheidungen. Solche Lösungen lassen sich logisch erschliessen und sind verifizierbar. «Ein hohes Leistungslevel in *unstrukturierten* Problembereichen scheint beträchtliche konkrete Erfahrungen mit wirklichen Situationen vorauszusetzen, und jeder einzelne wird mit bestimmten Arten von Situationen mehr Erfahrung haben als mit anderen» (a.a.O., S. 42). Das bedeutet, dass jeder entsprechend den Aufgaben auf unterschiedlichen Stufen des Modells seine Fertigkeiten entwickelt hat. Das Stufenmodell ist in diesem Sinne dynamisch zu verstehen. Es bedeutet auch nicht, dass alle Personen auf der gleichen Stufe die gleiche Leistung erbringen, sondern nur, dass sie die gleiche Art von Denkprozess benutzen. Linear ist das Stufenmodell hingegen in dem Sinne zu verstehen, dass erstens «die höchstbegabten Menschen, die ein bestimmtes Denken anwenden, das einer der fünf Stufen entspricht, immer bessere Leistungen erbringen als die höchstbegabten Menschen der nächstunteren Stufe» (a.a.O., S. 43) und dass zweitens jede Person im Normalfall bei neuen Problembereichen wie ein Neuling vorgeht und erst mit der Zeit entsprechend der nächsten Stufen die Situationen meistert. Man kann Gebiete unterscheiden, wo fast alle zu Expertinnen und Experten werden, und solche, wo kaum Expertinnen und Experten zu finden sind, wie z.B. beim Schach.

*Dazu nochmals eine schöne Anekdote der Brüder Dreyfus (a.a.O., S. 47f.):*

*«Einer von uns, Stuart, weiss nur zu gut, wie man als kompetenter Schachspieler denkt, denn auf diesem Level ist er beim Schach steckengeblieben. Er erinnert sich:*

*Ich war immer gut in Mathematik und fing an Schach zu spielen, um mein analytisches Talent auszuleben. Im College war ich Kapitän des Schachteams, meine Spieler waren fast ausschliesslich Mathematiker und spielten fast alle – wie ich auch – auf Kompetenz-Level. Dann begannen einige aus*

dem Team, die nicht zugleich auch Mathematiker waren, Schach auf Tempo zu spielen – mit Zeiten von fünf oder zehn Minuten pro Spiel. Daneben spielten sie eifrig die Spiele der Grossmeister nach. Ich machte nicht mit. Schnell-Schach machte mir keinen Spass, weil es mir keine Zeit liess, meine Züge zu überlegen. Grossmeister-Spiele schienen mir unergründlich. Und da die Spielprotokolle fast nie (wenn überhaupt jemals) Regeln oder Prinzipien angaben, die die Züge erklärten, glaubte ich, dass ich nichts von diesen Spielen lernen konnte. Einige der Spieler im Team, die beim Schnell-Schach und der Beschäftigung mit den Grossmeister-Spielen eine Menge konkreter Erfahrungen sammelten, wurden später Schachmeister. Wenn ich mich unter meinen akademischen Mathematiker-Kollegen umsehe, von denen fast alle Schach spielen, keiner aber (genau wie ich) je über das Kompetenz-Level hinausgekommen ist, wird mir klar, dass unsere Auffassung von Schach als einem streng analytischen Spiel uns vom Sammeln konkreter Erfahrungen abgehalten hat. Während schachbegeisterte Jugendliche heute überwiegend Mathematikstudenten und Studenten verwandter Fächer sind, kann man unter den Weltklasse-Spielern Lastwagenfahrer ebenso finden wie Mathematiker – wahrscheinlicher noch aber Amateurpsychologen oder Journalisten. Irgendwie bin ich fast froh, dass mein analytischer Zugang zum Schach meine Entwicklung auf diesem Gebiet behindert hat – denn das hat mir zu der Erkenntnis verholfen, dass zum Können mehr dazugehört als nur logisches Denken.»

(Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 47f.)

In dieser Geschichte spiegeln sich meiner Meinung nach die verschiedenen Denkart beim Lernen von Fertigkeiten und der Prozess vom «Know-that» zum «Know-how» sehr schön, die im fünfstufigen Modell von den Brüdern Dreyfus beschrieben werden. Ich stelle nun diese fünf Stufen dar (Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 43f.):

### **Stufe eins: Neuling (Novice)**

Neulinge erfassen noch nicht die Komplexität einer Situation. Sie sind darauf angewiesen, dass man sie instruiert. Sie lernen dadurch objektive Fakten und relevante Muster erkennen. Solche Elemente sind nicht an einen Kontext gebunden, sondern unabhängig. Zusätzlich lernen Neulinge Regeln, wie sie diese Elemente zu verarbeiten haben und danach ihr Handeln bestimmen können. Dieser Vorgang kann als «Informationsverarbeitung» bezeichnet werden (a.a.O., S. 43). Neulinge messen ihr Gelingen nur an der Regelbefolgung, haben noch keinen Überblick über die ganze Situation. Sie erfahren auch noch nicht, dass man diese Regeln in bestimmten Situationen brechen muss.

*Beispiel Autofahren:* Bei welcher Geschwindigkeit man schalten muss, ist ein kontextfreies Merkmal.

### **Stufe zwei: Fortgeschrittene Anfänger (Advanced Beginner)**

Durch ausgedehnte Erfahrungen werden Neulinge zu fortgeschrittenen Anfängerinnen und Anfängern. Sie beziehen nun schon mehr kontextfreie Fakten ein und benutzen kompliziertere Regeln. Zusätzlich erkennen sie durch konkrete Erfahrungen immer besser bedeutungsvolle Elemente, die sie nicht kontextfrei durch Instruktion erlernt haben, sondern situativ erfahren. Dies entspricht einer neuen Form von Denken und Lernen. Sie nehmen Ähnlichkeiten zwischen bereits bekannten bedeutungsvollen Elementen und Elementen der aktuellen Situationen wahr. Diese Elemente können nicht in objektiv fassbaren, kontextfreien Begriffen definiert werden. Die Brüder Dreyfus bezeichnen sie als «situationale Elemente» (a.a.O., S. 45).

*Beispiel Autofahren:* Nun werden situational die Motorengeräusche einbezogen, wenn die Regel zum Gangschalten befolgt wird.

### **Stufe drei: Kompetenz (Competence)**

Zunehmende Erfahrung führt zu immer mehr kontextfreien, aber auch situationalen Elementen, die erkannt werden können. Um mit der zunehmend überwältigenden Anzahl fertig zu werden, entwickeln Kompetente die Fähigkeit, hierarchisch angeordnete Entscheidungsprozeduren anzuwenden. Dazu brauchen sie ein Ziel vor Augen, nach dem sie einen Plan erstellen und die Prioritäten setzen können. Kompetente erleben jede Situation als eine Menge von Elementen oder Faktoren, deren Wichtigkeit sie einschätzen müssen, um entsprechend Schlüsse zu ziehen, Entscheidungen zu treffen oder eine bestimmte Erwartung zu überprüfen (a.a.O., S. 47). Sie können nun eine nicht zielführende Regel auch brechen.

*Beispiel Autofahren:* Wenn man schnellstmöglichst von A nach B kommen will, wählt man eine zweckmässige, jedoch nicht unbedingt einfach zu fahrende Route. Es geht also nicht mehr nur darum, das Auto gemäss festen Regeln sicher manövrieren zu können.

Solche Entscheidungen sind anspruchsvoll, da keine objektiven Prozeduren zur Verfügung stehen. Die Konstellation der Elemente ist in jeder Situation anders. Die Wahl eines Plans ist deshalb immer subjektiv. Hier vollzieht sich nun etwas ganz Interessantes, wozu ich noch einmal Dreyfus und Dreyfus selbst zitieren möchte:

*«Diese Kombination von Subjektivität und objektiver Notwendigkeit führt zu einem ganz neuen Verhältnis zwischen dem Handelnden und seiner Umgebung. Wie wir wissen, lernen Neuling und fortgeschrittener Anfänger Komponenten kennen, auf die sie anschliessend gelernte Regeln und Prozeduren anwenden. Deshalb fühlen sie sich wenig verantwortlich für die Ergebnisse ihrer Handlungen. Einmal angenommen, sie machen keine Fehler, dann können sie unerwünschte Resultate auf inadäquat festgelegte Elemente oder Regeln zurückführen. Der kompetent Handelnde dagegen fühlt sich, nachdem er mit der Wahl eines geeigneten Plans gerungen hat, verantwortlich für das Ergebnis seiner Wahl, ist an ihr auch*

*gefühlsmässig beteiligt. Während er sowohl beim Verstehen als auch bei seinen Entscheidungen Abstand zu den Dingen bewahrt, fühlt er sich mit den Konsequenzen seiner Handlungen zutiefst verbunden. Ist sein Plan sehr erfolgreich, befriedigt ihn das zutiefst. Der Plan bleibt ihm jetzt – ebenso wie die gesamte Aufgabenstellung aus der Sicht seines Plans – in lebhafter Erinnerung. Ebenso wenig lässt es sich leicht vergessen, wenn sich die Ergebnisse des Plans als Katastrophe erweisen.» (A.a.O., S. 49f.)*

Kompetente Personen bewahren beim Verstehen und Entscheiden noch Abstand zu den Dingen, fühlen sich aber mit den Konsequenzen ihrer Handlungen zutiefst verbunden und behalten einen (Miss-)Erfolg wie auch den Plan selbst in Erinnerung.

Diesen Aspekt aus dem Modell von Dreyfus und Dreyfus halte ich für wegweisend. Obwohl ihr Modell immer wieder rezipiert wird, habe ich diesen Aspekt nicht mehr in den Darstellungen gefunden. Er scheint mir für das Zusammenspiel von Wissen und Handeln, von Intellekt und Intuition aber wesentlich zu sein. Auf der Stufe der Kompetenz wird die handelnde Person emotional als Entscheidungsträgerin und verantwortlich für ihre Entscheidung eingebunden. Auf den vorangehenden Stufen befolgen Personen einfach Regeln. Ihr Handeln richten (fortgeschrittene) Anfängerinnen und Anfänger nur daran aus, ob sie die Regeln korrekt befolgen. Sie haben noch nicht den Blick für die ganze Situation. Wenn etwas nicht funktioniert, dann ist entweder die Regel nicht hilfreich, oder man hat sie nicht richtig ausgeführt. Für diese Regeln trägt man als Person noch keine Verantwortung. Man verfügt also noch nicht über die Kompetenz, eine Situation selbst zu steuern und zu gestalten. Hingegen ist man als kompetente Person emotional involviert, weil man selbst für seine Entscheidungen, was zu tun ist, verantwortlich ist. Auf dieser Stufe beginnt die emotionale Anteilnahme an der Umwelt.

Die nächsten beiden Stufen sind «gekennzeichnet durch ein rasches, flüssiges und anteilnehmendes Verhalten, das mit dem langsamen, distanzierten Überlegen beim Problem-Lösen kaum signifikante Ähnlichkeiten aufweist» (a.a.O., S. 51).

#### **Stufe vier: Gewandtheit (Proficiency)**

Gewandte erkennen das Wesentliche einer Situation aus einer tiefen Anteilnahme an ihren Aufgaben und aus der Erinnerung an ähnliche Erfahrungen. «Diese Erinnerungen lösen ähnliche Pläne aus wie die, die schon damals funktionierten, und Erwartungen von Ereignissen, wie sie ebenfalls vorher in vergleichbarer Form eintraten. [...] Diese intuitive Fähigkeit, Muster (Patterns) zu benutzen, ohne sie in Komponenten zu zerlegen, wollen wir ‹holistisches Erkennen von Ähnlichkeiten› (Holistic Similarity Recognition) nennen» (a.a.O., S. 52). Dreyfus und Dreyfus verwenden Intuition gleichbedeutend mit Know-how und meinen damit ein «Verstehen, das sich mühelos einstellt, wenn unsere aktuelle Situation vergangenen Ereignissen ähnelt», und das allen alltäglichen Handlungen zugrunde liegt

(a.a.O.). Trotz dieses intuitiven Verstehens analysieren Gewandte immer wieder, was als Nächstes zu tun ist, und entscheiden aus einer Distanz heraus.

*Beispiel Autofahren:* Man erkennt beispielsweise, dass man für die aktuellen Wetterverhältnisse eigentlich zu schnell unterwegs ist, überlegt dann aber bewusst, ob man bremst oder nur den Fuss vom Gas nimmt.

### **Stufe fünf: Expertentum (Expertise)**

«The proficient performer, immersed in the world of his skillful activity, sees what needs to be done, but *decides* how to do it. For the expert, not only situational understandings spring to mind, but also associated appropriate actions. The expert performer – except, of course, during moments of breakdown – understands, acts, and learns from results without any conscious awareness of the process» (Dreyfus & Dreyfus, 1987b). Expertinnen und Experten machen einfach, was normalerweise funktioniert, wenn nicht aussergewöhnliche Schwierigkeiten auftreten. Sie haben durch ihre grosse Erfahrung nicht nur einzelne Situationen memorisiert wie die Gewandten, die diese immer aus der gleichen Perspektive wahrnehmen, sondern fügen die ähnlichen Situationen mit gleichen Zielen und Vorgehensweisen zu Gruppen zusammen. Das führt dazu, dass Expertinnen und Experten beim Erkennen von ähnlichen Situationen sich gleichzeitig auch an die Entscheidungen, Aktionen und Taktiken erinnern. «Ohne Zweifel speichern wir erheblich mehr typische Situationen in unserem Gedächtnis, als unser Vokabular Worte enthält» (Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 57). Die Schätzungen bei Schachmeistern gehen von etwa 50 000 verschiedenen Positionstypen aus, bei Autofahrenden dürfte das ähnlich sein.

*Beispiel Autofahren:* «Fahr-Experten verschmelzen mit ihrem Wagen zu einer Einheit» (a.a.O., S. 54).

Zuweilen überprüfen Expertinnen und Experten kritisch ihre Intuition. Doch gleicht dieser Prozess nicht einem analytischen Problemlösen, das Situationen wieder in kontextfreie Elemente zerlegt, sondern eher einem situativ-holistischen Vergleichen – einem «besonnenen Rationalisieren» (a.a.O., S. 62f.). Neue Situationen, zu welchen keine vergleichbaren Erinnerungen vorliegen, erfordern eine solch besonnene Rationalität, um das intuitiv naheliegende Handeln zu modifizieren. Wenn dies nicht erfolgt, sprechen Dreyfus und Dreyfus vom Tunnelblick, der trotz ungutem Empfinden auf dem bisherigen Vorgehen verharret. Expertinnen und Experten können ihre Leistung durch besonnene Rationalität steigern, sofern sie dazu genügend Zeit haben.

Ich werde im Fazit zur dritten Hypothese und dem Exkurs in Abschnitt 4.3.6 dem Begriff der Intuition nachgehen und auch diese Ausführungen von Dreyfus und Dreyfus darin aufnehmen und zu anderen Ansätzen in Beziehung setzen. Ebenso werde ich das Modell nochmals in Abschnitt 4.3.3.2



aufgreifen, wenn ich das integrierende Modell des Lernens von Kaiser vorstelle, der das Stufenmodell in seine eigenen Begrifflichkeiten überführt hat.

Zusammenfassend stelle ich nun das fünfstufige Modell von Dreyfus und Dreyfus noch als Tabelle dar. Bei jeder Stufe werden die Charakteristika kurz genannt: welcher Art die Elemente (Komponenten) sind, ob ein Ziel gesetzt wird (Perspektive), wie entschieden wird und ob man als Person emotional beteiligt ist (Einstellung).

| <b>Stufen:</b>                    | <b>Komponenten</b>          | <b>Perspektiven</b> | <b>Entscheidung</b> | <b>Einstellung</b>  |
|-----------------------------------|-----------------------------|---------------------|---------------------|---|
| <b>Neuling</b>                    | kontextfrei                 | keine               | analytisch          | distanziert   |
| <b>Fortgeschrittener Anfänger</b> | kontextfrei und situational | keine               | analytisch          | distanziert   |
| <b>Kompetenz</b>                  | kontextfrei und situational | gewählt             | analytisch          | distanziertes Verstehen und Entscheiden; an Ergebnissen gefühlsmässig beteiligt |
| <b>Gewandtheit</b>                | kontextfrei und situational | erfahren            | analytisch          | teilnehmendes Verstehen, distanziertes Entscheiden                              |
| <b>Experte</b>                    | kontextfrei und situational | erfahren            | intuitiv            | gefühlsmässig beteiligt   |

Abbildung 9: Fünf Stufen vom Novizen- zum Expertentum (Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 80)

Dieses Modell finde ich deshalb bis heute so wegweisend, weil es erstmals Unterscheidungen zwischen dem Denken von Novizen/-innen und Experten/-innen mit graduellen Zwischenstufen aufzeigt. Die meisten Lerntheorien wie auch die Diskussion um die Theorie-Praxis-Relationierung nehmen diese Unterscheidung meines Erachtens viel zu wenig zur Kenntnis und entwickeln ihre Modelle generell unabhängig von diesen Differenzen. Bei der ganzen Kompetenzdebatte im Rahmen von Bologna werden zwar Kompetenzmodelle entwickelt, in denen die verschiedenen Niveaus beschrieben sind. Auf den ersten Blick scheinen sie mit dem Stufenmodell vergleichbar (von der Regelanwendung zum situativ angepassten Gestalten von komplexen neuen Situationen, vgl. z.B. Europäischer Qualifikationsrahmen, 2008). Bei genauerer Betrachtung stelle ich aber fest, dass die Essenz, die beim Stufenmodell in Form der verschiedenen Denkweisen von Novizen/-innen und Experten/-innen enthalten ist, in diesen Kompetenzmodellen verloren gegangen ist. Der Blick ist auf den Outcome fokussiert und kaum auf die Denkweise, die dahinter steht. Aus dem Novizen-Experte-Modell leite ich beispielsweise das legitime Bedürfnis von Anfängerinnen und Anfängern nach klaren Instruktionen, Rezepten und Regeln als Handlungsanleitungen ab. Eine solche Forderung steht

natürlich im Widerspruch zur Nicht-Standardisierbarkeit von professionellem Handeln (Becker-Lenz & Müller, 2009). Doch sind wir frühestens ab der Stufe «Kompetenz» gemäss Dreyfus und Dreyfus überhaupt in der Lage, Situationen in ihrer ganzen Komplexität zu erfassen und eine eigene Entscheidung für das Vorgehen zu treffen. Wir müssen uns demzufolge als Profession fragen, was wir trotz der Nicht-Standardisierbarkeit Anfängerinnen und Anfängern zur Hand geben können. Diese Frage stellt sich in der Praxisausbildung der Sozialen Arbeit umso stärker, als dort konkretes Handeln unter Handlungsdruck erforderlich ist.

Das Novizen-Experten-Modell finde ich für die Praxisausbildung sehr hilfreich. Daraus leite ich einen gegenläufigen Verständigungsprozess zwischen Novizen/-innen und Experten/-innen ab, der meines Erachtens sehr gut die Herausforderungen im Verhältnis zwischen Studierenden und Praxisausbildenden beschreibt. Während es für die Studierenden als Novizinnen und Novizen darum geht, über die fünf Stufen Wissen zu *internalisieren*, müssen die Ausbildenden in der Praxis als Experten und Expertinnen lernen, ihr implizit gespeichertes, situatives Expertenwissen gegenüber den Studierenden zu deklarieren und somit zu *externalisieren*. Dreyfus und Dreyfus (1987a, S. 59) sprechen vom Druck, dem Expertinnen und Experten ausgesetzt sind, wenn sie ihr Handeln rational erklären müssen. Eigentlich ist Expertenwissen nicht mehr in Sprache zu fassen und zu explizieren. Aufgrund dieser Schwierigkeit versuchen Expertinnen und Experten, entweder Situationselemente zu erkennen, die sie beschreiben und durch Definitionsregeln miteinander verbinden, um eine getroffene Entscheidung rechtfertigen zu können. Oder sie erfinden Gründe, da solche Situationsmerkmale bei ihnen sowieso keine Rolle mehr spielen. Diese Form von Rationalisierung wird eher als problematisch betrachtet (a.a.O., S. 60). Die Verständigungsproblematik mag jedoch nicht immer gleich aktuell sein, denn Studierende sind nicht immer einfach Novizinnen und Novizen, und Ausbildende in der Praxis sind vielleicht auch erst «nur» Kompetente, die auch noch emotional distanziert, rational einen Plan entwerfen und das dazu nötige Wissen deshalb noch eher benennen können.

Wie ich zu Beginn dieses Abschnitts aufgezeigt habe, wird stillschweigend angenommen, dass Novizen/-innen von Experten/-innen lernen können. Im Modell von Dreyfus und Dreyfus finde ich dazu nur einige Anhaltspunkte, da sie dieses Zusammenspiel nicht explizit aufgreifen, sondern nur die fünf Stufen beschreiben, über die Novizen/-innen zu Experten/-innen werden. Sie sprechen aber von schriftlicher wie mündlicher Instruktion und von Imitation, die bei Anfängerinnen und Anfängern für das Lernen zentral seien (a.a.O., S. 41). Kontextfreie Elemente lassen sich beschreiben und für Instruktionen nutzen. Wie schon dargestellt, scheinen Expertinnen und Experten in der Lage zu sein, in dieser Form ihr Handeln zu rationalisieren (a.a.O., S. 60). Wie sich Imitation genau vollzieht, erklären Dreyfus und Dreyfus nicht explizit, doch liefern sie in dieser Hinsicht mit dem Erkennen der situationalen Elemente, die nicht mehr rational definierbar sind, einen wichtigen Anhaltspunkt (vgl.

Stufe der fortgeschrittenen Anfängerinnen und Anfänger). «Man folgt seinem Meister, weil man seinen Vorgangsweisen vertraut, auch wenn man deren Effektivität im Detail nicht analysieren und erklären kann. Indem der Lehrling dem Meister zusieht und seinem Beispiel nacheifert, erwirbt er unbewusst die Regeln der Kunst, jene eingeschlossen, die der Meister selbst nicht explizit kennt. Diese impliziten Regeln können nur durch eine Person erworben werden, die sich der Imitation einer anderen Person in diesem Masse unkritisch ausliefert» (Polanyi, 1964, zit. nach Neuweg, 2004, S. 13f.). Interessant an dieser Aussage erscheint mir, dass man sich **unkritisch** ausliefern muss, man darf also nicht in den Modus des rationalen Denkens gehen, sondern muss sich voll in die Situation eingeben.

*Ich erkläre mir auf diese Weise das «Anfängerglück». Manchmal gelingt einem doch etwas als blutige Anfängerin, was eigentlich gar nicht sein kann, doch dann kann man es nicht wiederholen. Es fehlt einem die Erfahrung. Doch wie gelingt es einem denn beim ersten Mal? Ich meine, dass dieses unkritische Sich-Einlassen so stark sein kann, dass einem die Imitation bereits gelingt. Man lässt sich einfach vollumfänglich führen. Das Potenzial ist offenbar da. Das haben wir alle wohl schon erfahren können.*

Die bedeutungsvollen Elemente einer Situation erschliessen sich nur situativ über viel Erfahrung und über das Erkennen von Ähnlichkeiten. Die Brüder Dreyfus beschreiben, dass man sich beim Lernen nach Versuch und Irrtum gerne durch die Imitation von Geübteren leiten lässt (a.a.O., S. 41). Dies dürfte meines Erachtens beim Erkennen von situationalen Elementen zutreffen. Auf der Stufe der Kompetenten liesse sich eine Verständigung zwischen Novizen/-innen und Kompetenten über den Plan, was zu tun ist, herstellen. Dieser ist rational verankert und erfordert eine Zielbestimmung und Prioritätensetzung.

*Als Mutter lasse ich meine Gedanken schweifen, wie Lernen grundsätzlich geschieht: «Die Gesellschaft muss klar unterscheiden zwischen Know-how (Wissen, wie ...) und Know-that (Wissen, dass ...). Sie muss die Kinder ermutigen, ihre intuitiven Fähigkeiten zu entwickeln, um so zu Experten werden zu können. Und sie sollte sie nicht zu logischen Maschinen machen. Ist das Expertentum einmal erreicht, so muss es als das, was es ist, erkannt und bewertet werden. Wir dürfen weder den gesunden Menschenverstand (Common Sense), die Weisheit und die reifen Urteile eines Experten mit der gegenwärtigen Künstlichen Intelligenz verwechseln noch diese menschlichen Fähigkeiten weniger hoch einschätzen als kalkulierende Maschinenrationalität. Denn das wäre in der Tat wirkliche Dummheit.»*  
(Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 268)

Bezüglich des Einsatzes von Computern an Schulen sagen Dreyfus und Dreyfus deshalb: Solange er als Werkzeug, als Tutor oder als Tutand nicht bis auf die Stufe Experte gehen kann, sondern maximal bei «Kompetenz» stehen bleibt, muss der entsprechend angemessene Einsatz geprüft werden.

(A.a.O, S. 169f.)

Ich bilde hier einen Comic ab, der aufzeigt, dass das Thema immer noch hochaktuell ist.



Marc-Antoine Mathieu, geboren 1959 in Frankreich, wurde bekannt mit seiner mehrteiligen Geschichte „Julius Corentin Acquefacques, Gefangener der Träume“.

MA MATHIEU

#### 4.2.5 Diskussion der zweiten Hypothese und Fazit

Bei den einzelnen Abschnitten habe ich bereits erste Schlüsse zu meiner Hypothese gezogen, Praxisausbildung sei als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung zu bezeichnen. Die Darlegungen zeigen auf, dass es verschiedene Bezüge zwischen Theorie und Praxis gibt.

**Bei den verschiedenen Formen von Praxisbezügen und Praktika**, wie ich sie in Abschnitt 4.2.1 dargestellt habe, bestätigen die vorliegenden Untersuchungen (v.a. Schubarth u.a., 2012a), dass Berufsorientierung und Beschäftigungsfähigkeit gefördert werden. Zur Theorie-Praxis-Relationierung im Sinne von Bezugnahme auf Wissensformen aus *scientific* und *professional community* liegen nur wenige Ergebnisse vor, und diese sind sehr widersprüchlich, je nach Fachbereich. So weisen zum Beispiel Forschungsergebnisse (Schubarth u.a., 2012b) darauf hin, dass Praxisbezüge im Hochschulkontext genauso effektiv oder sogar noch effektiver sein können als in der beruflichen Praxis. Gegenüber diesen Aussagen bleibe ich aus zwei Gründen kritisch. Erstens geht aus der Darstellung der Untersuchungsergebnisse nicht hervor, in welcher Form die externen Praktika im Vergleich zum Praxisbezug in der Hochschule durchgeführt wurden, ob sie zum Beispiel gemäss den Anforderungen, die Moch (2009b) genannt hat, gestaltet waren oder ohne Anleitung. Zweitens ist meines Erachtens zu bedenken, dass Forschungspraxis und die Praxis, wissenschaftliche Texte zu verfassen, an der Hochschule erlebt werden können, die Beratungspraxis jedoch nur im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit – es sei denn, man würde eine Beratungspraxis an den Hochschulen einrichten. Es gilt also zu unterscheiden, welche Theorie mit welcher Praxis (Forschungs- oder Handlungspraxis im Berufsfeld) relationiert werden soll.

Nehme ich nun die **Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit** spezifisch in den Blick, so lassen sich aus den Darstellungen folgende Aussagen herauskristallisieren:

Diverse Autorinnen und Autoren (EDK, 1999; Bussmann, 2009; Ryser u.a., 2008; Zierer, 2002; Moch, 2007, 2009a, b; Becker-Lenz u.a., 2012; Flitner, 2012; Dewe u.a., 1987) weisen darauf hin, dass die Praxisausbildung unabdingbar zur Herausbildung von Professionskompetenz notwendig ist und dass den Praxisausbildenden eine Schlüsselrolle bei der Relationierung von Theorie und Praxis zukommt. Sie begründen dies mit der «Kunstlehre» (Flitner, 2012), wie sie bei Professionen üblich ist. Dewe u.a. (1987, S. 35) merken an, «dass es für sozialpädagogisches professionelles Handeln möglicherweise Regeln der Erfahrung und Klugheit gibt, aber keine unmittelbar handlungsanleitende wissenschaftliche Theorie. Somit bleibt professionelles Handeln ein Stück weit «Kunst», die sich sehr wohl auf Wissen stützt, aber nicht selbst direkt methodisieren, also nach dem Muster wissenschaftlicher Arbeit ordnen lässt.»

Aus diesem Grund habe ich das Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987a) dargestellt, weil es das Verhältnis zwischen Novizen- und Expertentum näher untersucht. Daraus lassen sich bestimmte Aspekte der Relationierung ableiten.

Auf der einen Seite stehen Anfängerinnen und Anfänger, die auf Instruktion angewiesen sind, auf der anderen Seite stehen Expertinnen und Experten, deren Wissen der Sprache kaum mehr zugänglich ist. Eine Brücke scheint sich nur darin zu finden, dass Expertinnen und Experten die kontextfreien Elemente rationalisieren und Anfängerinnen und Anfänger Geübtere imitieren, um sich die situationalen Elemente über viel Erfahrung, Versuch und Irrtum zu erschliessen. Als vermittelndes Dazwischen lassen sich auf der Stufe der Kompetenten noch die rationalen Handlungspläne finden. Wissen in Form von Theorien, Modellen, Verfahrensweisen schlägt sich in den Regeln, die für Instruktion genutzt werden, und allenfalls auch in den Handlungsplänen nieder. Dafür spricht die hohe Anzahl an Checklisten, festgelegten Prozeduren, die in Betriebsabläufen zu finden sind. Bei den situationalen Elementen lässt sich das zugrunde liegende Wissen schon nicht mehr genau bestimmen und in Sprache fassen, und die Relationierung von Theorie und Praxis entzieht sich rationalen Vorgängen. Der menschliche Entscheidungsprozess ist ein unergründliches Geschäft, «eine geheimnisvolle Mischung aus sorgfältiger Analyse, Intuition und dem Wissen und der Urteilsfähigkeit, die der Mensch aus seinen Erfahrungen ableitet» (Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 27). Die intuitiven Fähigkeiten von Expertinnen und Experten können offenbar nur durch Imitation oder einen eigenen langen Weg von Versuch und Irrtum entwickelt werden. Ein Novizen-Experten-Verhältnis erlaubt eben genau diese Nachahmung und ist deshalb so wertvoll.

Dreyfus und Dreyfus betonen aber auch, dass Lernen nicht mit dem holistisch-situativen Sich-eingebunden-Fühlen von gewandten Akteurinnen und Akteuren, Expertinnen und Experten zu vergleichen sei.

*«Beim Lernen hingegen müssen Teile des Geistes distanziert und abgehoben bleiben. Ein wachsamer Geist muss entscheiden, welche Ereignisse die gewählten Aktionen rechtfertigen und verstärken und welche Ereignisse anzeigen, dass man seine Erwartungen oder Entscheidungen künftig in ähnlichen Situationen modifizieren sollte oder wann man vergangene, vermeintlich ähnliche Situationen bei künftigen Erwartungen oder Entscheidungen voneinander unterscheiden sollte. Ein Teil des Geistes ist also zuständig für die Feinabstimmung oder Zerlegung der jeweils aktuellen Erinnerungen, um so künftiges Verhalten effektiver steuern zu können.» (Dreyfus & Dreyfuss, 1987a, S. 67)*

Obwohl die «besonnene Rationalität» bei Expertinnen und Experten (a.a.O., S. 62f.) anders gelagert ist als die rationale Überprüfung der Anfängerinnen und Anfänger oder der Kompetenten, scheint mir darin ein weiteres Potenzial von Verständigungsmöglichkeit zwischen Experten/-innen und

Novizen/-innen zu liegen. Werden diese Reflexionen von Expertinnen und Experten auch nur bruchstückhaft versprachlicht, so bieten sie den Novizinnen und Novizen wahrscheinlich Anknüpfungspunkte für Verstehens- und Deutungsprozesse.

Solche Verständigungsprozesse zwischen Novizen/-innen und Experten/-innen scheinen offenbar zentral zu sein, wie auch Moch u.a. betonen, damit die Praxisausbildung Professionskompetenz fördert. Es reicht nach dem Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987a) jedoch nicht, dass Praxisausbildende einfach Expertinnen und Experten in ihrem Handlungsfeld sind. Sie müssen vielmehr die Fähigkeit entwickeln, Anfängerinnen und Anfänger zu instruieren, sie bei ihren Imitationen zu beobachten und dazu Rückmeldungen zu geben sowie mit ihnen ihre Handlungspläne kritisch zu reflektieren. Das erfordert zusätzliche «Meisterschaft» – Expertinnen und Experten müssen in der Lage sein, ihr Know-how in Know-that zu übersetzen. Wie dies gelingen kann, ist letztendlich eine didaktische Frage.

*Mir wird bewusst, dass die Aufgabe der Didaktik eigentlich vor allem darin besteht, herauszufinden, wie Know-how in Know-that zu übersetzen und wie Know-that wiederum in Know-how zu überführen ist. Wenn man die Menschen einfach frei lernen liesse, wie man ihnen das im Kleinkindalter noch zugesteht, dann käme es wahrscheinlich nicht zu der Trennung von Wissen und Handeln und nicht zu den vielen unsäglichen systembedingten und selbst erzeugten Blockierungen. Doch ist dieses freie Lernen durch Versuch und Irrtum und Imitation immer möglich? Wenn sich der Mensch in neue Gebiete wagt, gibt es wahrscheinlich letztendlich nur diesen Weg. Wenn hingegen auf dem Wissen von anderen aufgebaut werden soll, um nicht immer wieder selbst das Rad neu erfinden zu müssen, dann setzt dies höchstwahrscheinlich schriftliche oder verbale Instruktion voraus, und diese bedingt, Know-how in Know-that zu übersetzen. Geht man von der Begründungsverpflichtung nicht nur bei der Wissenschaft, sondern auch beim professionellem Handeln aus, dann muss man handlungsvorbereitendes und handlungsrechtfertigendes Wissen beiziehen (Neuweg, 2006, S. 32). Doch wie gelingt einem das – intuitiv oder nur rational? Vielleicht gibt es das Sowohl-als-auch über Diskurs. Ich komme später darauf zurück.*

Wenn die Übersetzung von Know-how in Know-that und umgekehrt jedoch gelingt, dann können Praxisausbildende das wissenschaftliche Wissen und ihr Handlungswissen miteinander verknüpfen und zumindest bruchstückhaft in Sprache fassen. Ihre Schlüsselrolle für die Praxisausbildung liegt nach meinem Verständnis gerade in dieser Fähigkeit der Verbindung und der Explikation. Praxisausbildende relationieren verschiedene Wissensbestände und machen diese Relationierungen im besten Falle sogar explizit. Sie können andere Expertinnen und Experten unterstützen, ihr implizites Wissen zu explizieren, und sind fähig, Anfängerinnen und Anfänger zu instruieren, indem sie die kontextfreien Elemente aufzeigen können.

In diesem Sinne liegt dem Novizen-Experten-Verhältnis auch ein Theorie-Praxis-Verhältnis zugrunde. Die Novizinnen und Novizen verfügen vor allem über an der Hochschule vermitteltes deklaratives, theoretisches Wissen (Know-that), die Expertinnen und Experten hauptsächlich über implizites, praktisches Wissen (Know-how).

Doch der Schein trügt für die Disziplin der Pädagogik wie für die der Sozialen Arbeit. Denn bei genauerer Betrachtung stellt man fest, dass Studienanfängerinnen und -anfänger bereits über implizites Wissen verfügen. In der Pädagogik verfügen angehende Lehrkräfte als ehemalige Schülerinnen und Schüler über sehr viel implizites Wissen zu Schule und Unterricht (vgl. Wahl 2001; Schüssler & Keuffer, 2012, S. 186). In der Sozialen Arbeit zeigt sich dieses Bild meines Erachtens ähnlich, wenn auch ein wenig anders gefärbt. Anfängerinnen und Anfänger verfügen zwar nur über wenig Erfahrung im Sozialen Bereich, doch sind Alltagsprobleme Ausgangspunkt für Beratung, Begleitung und Anleitung in der Sozialen Arbeit. (Eigene) Alltagssituationen gestalten Studienanfängerinnen und -anfänger bereits aus Erfahrung. Es gilt nun, dieses alltägliche Erfahrungswissen in fachliches (Erfahrungs-)Wissen zu überführen, denn die Problemkonstellationen sind spezifisch anders in der Sozialen Arbeit und erfordern andere Herangehensweisen. Anfängerinnen und Anfänger müssen also ihr implizites Wissen neu kontextualisieren, neue kontextfreie Elemente, die für die Soziale Arbeit relevant sind, und neue situative Elemente erkennen lernen.

*Ich frage mich bezüglich der letzten Gedanken, ob der blinde Aktionismus, der in der Sozialen Arbeit oft beklagt wird, wohl daher rührt? Man vermeint zu wissen, worum es geht, alltägliches implizites Wissen übernimmt die Handlungssteuerung, und man vergisst dabei den Unterschied zwischen Alltagswissen und Professionswissen.*

*Mag das sein? Ich mache die Erfahrung, dass dies in allen Feldern der Sozialen Arbeit, in denen man Alltagssituationen mit der Klientel erlebt, noch viel häufiger der Fall ist. Dort ist die Herausbildung von neuem, professionellem, implizitem Wissen besonders hartnäckig einzufordern.*

Neben Instruktion und Imitation scheint mir die Reflexion einen dritten Weg zu öffnen, welche auch Dreyfus und Dreyfus (1987a, S. 67) beim Lernen als Voraussetzung betrachten. Moch (2007, 2009b) spricht nur von «lehrender Praxis», wenn Reflexion, Diskrepanzerlebnisse und explizierender Wissensbezug möglich sind.

Weitere Untersuchungen zur Relationierung während der Praxisausbildung konnte ich nicht finden. Bezüglich der Hypothese, Praxisausbildung der Sozialen Arbeit sei als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung zu verstehen, kann ich aus meinen Erörterungen zusammenfassend das Fazit ziehen, dass Praxisausbildung in der Tat als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung fungieren kann und den Praxisausbildenden dabei eine Schlüsselrolle zukommt. Ob die Relationierung hingegen gelingt, hängt



von diversen Faktoren ab, die noch sehr wenig untersucht sind und noch nicht verallgemeinert werden können.

Mit der nächsten Hypothese möchte ich nun tiefer ergründen, wie die Relationierung geschieht.

#### 4.3 Dritte Hypothese

##### Das Zusammenspiel von Wissen und Handeln liegt der Relationierung zugrunde

*Huhn oder Ei?*

*«Rationalität im traditionellen Sinne ist ein ‹Instrument› zur Bewältigung komplexer, d.h. unübersichtlicher Situationen; doch gibt es Situationen, in denen Affekte wichtiger sind als Verstand und Vernunft. Allerdings ist der Begründungszusammenhang meines Konzepts menschlichen Verhaltens ein anderer. Innerhalb der Rational-Choice-Theorie und ihrer gegenwärtigen Ausformulierungen [...] fungieren Affekte und Gefühle und insbesondere unbewusste Entscheidungskomponenten als einschränkende Randbedingungen. In dem hier vorgetragenen Konzept ist es genau umgekehrt: Rationalität ist eingebettet in die affektiv-emotionale Grundstruktur des Verhaltens; das limbische System entscheidet, ob, wann und in welchem Masse Verstand und Vernunft zum Einsatz kommen. Ein weiterer wesentlicher Unterschied besteht darin, dass nicht die Optimierung von Kosten-Nutzen-Verhältnissen, selbst bei Berücksichtigung aller ‹Randbedingungen›, das wichtigste Kriterium menschlichen Entscheidens und Handelns ist, sondern das Aufrechterhalten eines möglichst stabilen und in sich widerspruchsfreien emotionalen Zustandes. Zu dieser Widerspruchsfreiheit gehört natürlich ein spannungsarmes Verhältnis zwischen dem ‹Ich› (insbesondere seinen unbewussten Anteilen) und dem ‹Anderen›, zwischen dem Wunsch nach Selbstverwirklichung und dem nach der Zuneigung der Gruppe. Diese Bemerkungen sind natürlich sehr vorläufig. Es ist zu hoffen, dass die Sozialwissenschaften sich der grossen Herausforderung durch die Neurowissenschaften stellen [...].»*

*(Roth, 2003, S. 559f.)*

Im vorangehenden Teil habe ich dargelegt, dass die professionstheoretische Debatte heute von einer Relationierung von Theorie und Praxis ausgeht. Um die Relationierung der verschiedenen Wissensformen mit einer Handlungspraxis und den dazu notwendigen Diskurs besser verstehen zu können, möchte ich in diesem Teil meiner Arbeit einerseits die verschiedenen Arten von Wissen näher beschreiben und andererseits das Zusammenspiel von Wissen und Handeln tiefer ergründen.

Nachdem ich den **Begriff** der Relationierung geklärt (vgl. Abschnitt 4.1) und im Kontext der Praxisausbildung erörtert (vgl. Abschnitt 4.2) habe, geht es mir hier um den **Prozess** der Relationierung.

**Die Relationierung von Theorie und Praxis umfasst drei Aspekte**, wie ich in der Diskussion zu meiner ersten Hypothesen dargelegt habe. Einerseits müssen **verschiedene Wissensformen**, die sowohl aus der Theorie im Sinne von Wissenschaft als auch aus der Praxis im Sinne von Handlungspraxis stammen, **aufeinander bezogen werden**. Andererseits braucht es zusätzlich die **Verbindung dieser Wissensformen mit Handeln**, um (reflexive) Professionalität zu erreichen. Denn Professionalität als Kompetenz zeigt sich letztlich erst in der Performanz. Oder wie Pfaffenberger es ausdrückt: «Ausbildungsziel kann nicht nur in einer bestimmten curricular geregelten Wissensmenge allein bestehen, sondern berufliche Handlungsfähigkeit erfordert darüber hinaus Können auf einer Basis von Wissen, d.h. gekonnten Umgang mit diesem Wissen, also: Handeln können» (Pfaffenberger, 2001, S. 89, zit. in Becker-Lenz u.a., 2012, S. 13). Dies erfordert von Professionellen die Fähigkeit, Wissen und Handeln aufeinander zu beziehen. Als Drittes erfordert die Relationierung einen **Diskurs unter Fachkräften**, damit die Professionalisierung nicht individualisiert wird, wie Sommerfeld (2011) dies ausdrückte.

Mit der zweiten Hypothese habe ich einen vierten Aspekt der Relationierung ausgeführt, der vor allem in der Praxisausbildung wesentlich ist. **Das Novizen-Experten-Verhältnis bedingt auch eine Relationierung von Theorie im Sinne von Know-that und von Praxis im Sinne von Know-how, als spezifischen Bezug von Wissensformen**. Ich möchte deshalb in den kommenden Abschnitten den verschiedenen Wissensformen, ihrer Herausbildung und ihrem Zusammenwirken beim Handeln nachgehen sowie den Unterschieden von Novizen/-innen und Experten/-innen bei solchen Prozessen. Ich verfolge also mit der dritten Hypothese die Absicht, den nicht ganz einfachen Prozess der «Relationierung» (Dewe, 2012) besser verstehen und differenzierter fassen zu können, indem ich verschiedene Ansätze aus anderen Disziplinen mit dem Relationierungskonzept von Dewe in Beziehung setze.

Solche Ansätze findet man einerseits in den Lerntheorien und andererseits auch auf soziologischer Seite. Damit werden die Begriffe «Lernen» und «Bilden» zentral. Ich begreife Lernen umfassend als «jeden Prozess, der bei lebenden Organismen zu einer beständigen Veränderung ihrer Kapazitäten führt, der aber nicht allein dem Vergessen, der biologischen Reife oder dem Alterungsprozess geschuldet ist» (Illeris, 2010, S. 13). Denn Lernen und Bildung ist nicht nur für jede Form von Ausbildung ein fundamentales Konstrukt, sondern für die menschliche Entwicklung schlechthin und somit auch für die professionelle Praxis, wie wir in unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 64f.) dargelegt haben. Mit Lernen und Bildung eng verknüpft sind daher auch existenzialphilosophische Begrifflichkeiten wie Identität, Sinn, Sein und Werden (Jarvis, 2009). Die beiden Begriffe «Lernen» und «Bildung» werden disziplinär und theoriegeschichtlich wie auch länderspezifisch unterschiedlich

verwendet. Während die Psychologie meist von Lernen ausgeht, sprechen die Soziologie und die Pädagogik vornehmlich von Bildung. Die angelsächsische Literatur kennt den Begriff «Bildung» nicht in der Entsprechung der deutschen Tradition. Bildung ist ein Prozess und ein Ergebnis, Lernen nur ein Prozess. Ebenso fehlt im Englischen eine genaue sprachliche Entsprechung für Ereignis, Episode und Erfahrung. Bildung setzt Erfahrung voraus, Lernen ist aufgrund eines Ereignisses oder Erlebnisses möglich. Auf der Grundlage des erfahrungsbasierten (*experiential*) Lernens nach Kolb (1993) hat Jarvis (2009) auf empirischer Basis sein existenzialistisches Lernmodell entwickelt. Nachstehende Grafik zeigt sein Modell, welchem ich nun die deutschen Begriffe «Lernen», «Bildung», «Ereignis» und «Erfahrung» zuordne, auch wenn Jarvis selbst diese Trennung nicht macht.

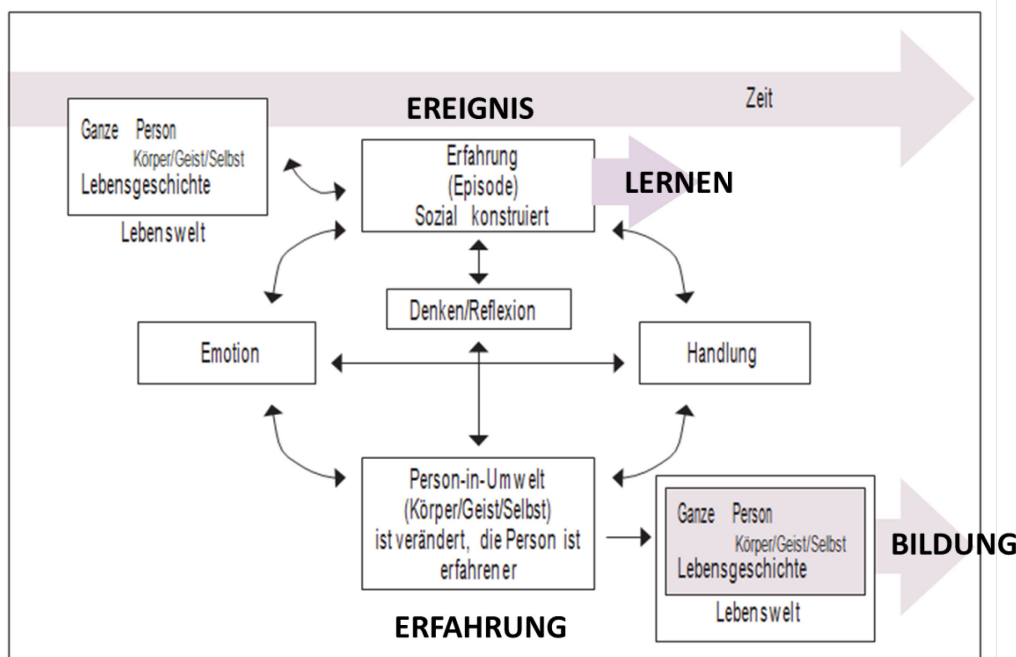


Abbildung 10: Lernprozesse nach Jarvis (2009, S. 29, Übersetzung durch Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 83) (eigene ergänzte Darstellung)

Da ich mich auf angelsächsische Lerntheorien beziehe erachte ich es für vertretbar, bei einem solch weiten Lernbegriff **Lernen und Bildung in meiner Arbeit synonym zu verwenden**.

In den folgenden Abschnitten werde ich nun die verschiedenen Zugänge, die das Zusammenspiel von Wissen und Handeln beleuchten, darstellen und bei der Diskussion ein Fazit bezüglich meiner Hypothese ziehen, dass Wissen und Handeln der Relationierung zugrunde liegen.

#### 4.3.1 «Reflective practitioner» nach Schön:

*Relationierung durch Reflexion und Aktion – «knowing-in-action» und «reflection-in-action»*

Was verschiedene Autorinnen und Autoren (von Spiegel, 2012, S. 29; Dewe u.a., 1987, S. 35; Flitner, 2012, S. 212; Moch, 2006, S. 538) als «die Kunst» der Profession bezeichnen, ist die Entwicklung einer

professionellen Handlungskompetenz, in der theoretisches Wissen, Erfahrungs- und Alltagswissen wertegeleitet miteinander verschmelzen, um im Berufsalltag situativ professionelles Handeln zu ermöglichen. Schön (1983, 1987) hat das Modell eines «reflective practitioner» entwickelt, um genau dieses Zusammenspiel zu beschreiben. Sein Modell ist wegführend und zur gleichen Zeit wie jenes von Dreyfus und Dreyfus (1987a, vgl. Abschnitt 4.2.4) entstanden, was auch den Geist der damaligen Zeit widerspiegelt. Bis heute werden beide Konzeptionen rege rezipiert, aber es dauerte lange, bis sie im deutschsprachigen Raum Eingang fanden (Altrichter, 2000, S. 201).

Professionelles Handeln ist gemäss Schön (1983) geprägt von komplexen Situationen, die durch «uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict» (a.a.O., S. 49) gekennzeichnet sind.<sup>18</sup> «In derart strukturierten Situationen ist die Hauptaufgabe der PraktikerInnen nicht die «Problemlösung», weil das «Problem» als solches gar nicht unzweideutig vorliegt. Es muss durch den nicht-technischen Prozess der «Problemdefinition» geschaffen werden, der solcherart erst das Wirksamwerden technischer Expertise ermöglicht» (Altrichter, 2000, S. 203). Die Einmaligkeit solcher Situationen führt dazu, dass eine Vielzahl von Zugängen zu ihnen möglich ist. Somit kann die Verbindung von Theorie und Praxis gemäss Schön (1983, 1987) nicht linear nach technokratischen Modellen erfolgen, denn diese verlangen Klarheit über die Probleme und Lösungswege. Damit setzte Schön – wie Dreyfus und Dreyfus – zur damaligen Zeit einen Kontrapunkt zum rationalen Verständnis von Handlung und bewirkte, dass Erfahrungswissen, implizites Wissen oder subjektive Theorien – wie diese nicht wissenschaftlichen Wissensformen genannt werden – salonfähig wurden. Er verabschiedete sich damit zugleich vom Kernkonzept der «Anwendung», die dem Transfermodell entspricht, das ich in Abschnitt 4.1.1 erläutert habe. Das bedeutet auch, ein hierarchisches Modell des Wissens (aus der Grundlagenwissenschaft leitet sich die angewandte Wissenschaft ab und daraus die Handlungswissenschaft) aufzugeben, mit dem entsprechend Status und Prestige korrespondiert wie auch die hierarchische Struktur von Curricula (zuerst die Grundlagen, dann die Anwendung) (Altrichter, 2000, S. 202f.).

Schön (1983) schlägt deshalb ein spezifisches Vorgehen für professionelle Praxis vor, das er «Epistemologie der Praxis» nennt, bei der durch «Kunstfertigkeit» (Moch, 2006, S. 538) professionelle Situationen durch das Herausarbeiten der expliziten («knowledge-in-action») wie auch impliziten Wissensformen («knowing-in-action») durch Denken, Handeln und Intuition gemeistert werden. Schön (1983) betont denn auch, dass Wissen im Handeln verankert ist («knowing-in-action») und dass der Prozess der «reflection-in-action» erklärt, wie Professionelle in Situationen von Unsicherheit, Instabilität, Einmaligkeit und Wertekonflikten agieren können. Genau die «reflection-in-action» macht die eigentliche Kunst aus. Wenn Professionelle in einer Situation auf Überraschendes stossen, können sie darauf entweder nicht reagieren, indem die Signale der Überraschung (z.B. Emotionen) ignoriert werden, oder sie können einen Reflexionsprozess beginnen

---

<sup>18</sup> Dieser Abschnitt zum Modell von Schön basiert teilweise auf unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli 2013, S. 58f.).

(Schön, 1987). Diese Reflexion kann im Nachhinein geschehen («reflection-on-action»), oder aber sie geschieht im Handlungsfluss drin, wenn Professionelle über ihre impliziten Annahmen, die sie vorher hatten, nachzudenken beginnen («reflection-in-action»). Dieses Experimentieren führt dazu, dass einerseits die Situation gelingend gestaltet werden kann und andererseits das Wissen über diese Situation erweitert wird (Schön, 1983). Professionelle werden durch die «reflection-in-action» zu Forschenden im Praxiskontext, indem sie eine neue Theorie passend zur einmaligen Situation generieren. Dabei unterscheiden Professionelle nicht zwischen ihrem Denken und Handeln, sondern sie denken und handeln gleichzeitig im Handlungsfluss. «Reflection-in-action» kann in diesem Sinne als eine Konversation mit der Situation verstanden werden (Schön, 1987) und läuft nicht immer als bewusster Prozess ab. Interessant finde ich nun, das Verständnis der «besonnenen Rationalität» von Expertinnen und Experten bei Dreyfus und Dreyfus (1987a) in Bezug zur «reflection-in-action» nach Schön zu setzen. Bei seinem Modell beschreibt Schön das Handeln und Reflektieren von Professionellen, weshalb ich denke, dass sich sein Begriff der «reflection-in-action» und die «besonnene Rationalität» von Dreyfus und Dreyfus gleichsetzen lassen. Novizinnen und Novizen reflektieren meines Erachtens gemäss dem Stufenmodell noch anders und müssen wohl eher in den Modus der Rationalität gehen, während Expertinnen und Experten gemäss Dreyfus und Dreyfus «besonnen» rationalisieren, d.h. in einem «holistischen» Erfassen, Verstehen und Reflektieren der Situation bleiben. «Zwei Gründe machen jedoch die Fähigkeit, eigenes Handlungswissen zu explizieren, sich von seiner Handlung zeitweise zu distanzieren und *über* sie zu reflektieren (Reflexion-über-die-Handlung), zu einem wichtigen Merkmal professioneller Kompetenz:

- Wissen wird *analysierbar und reorganisierbar* [...]
- Wissen wird *mitteilbar* [...]» (Altrichter, 2000, S. 208).

Damit wird eine wichtige Grundlage geschaffen, damit sich Novizen/-innen und Experten/-innen überhaupt verständigen können. «Der Dialog muss schliesslich selbst die Form einer *reziproken Reflexion-in-der-Handlung* annehmen. Damit meint Schön, dass aufgrund der (vermutlich) fehlenden begrifflichen und operativen Gemeinsamkeit zwischen Lernendem und Lehrendem dem Gespräch selbst eine experimentelle Haltung entgegengebracht werden muss» (Altrichter, 2000, S. 211). Damit ist ein wichtiger Grundsatz in Schöns Ansatz (1987) genannt, wie man reflektierte Praktikerinnen und Praktiker ausbildet: In Anlehnung an Dewey (1933) stellt Schön «learning by doing» ins Zentrum, weil dessen Mikrostruktur jener von «reflection-in-action» entspricht, wodurch permanent das Wissen erweitert wird. Von Felten (2005, S. 38) betont deshalb, dass in reflexiven Praktika nicht nur die Nachbesprechung wichtig ist, sondern auch, dass sich die Praxislehrkraft als Modell anbietet: «Demonstrationen wirken stärker als blosse Erklärungen.» Die Studierenden oder Novizen/-innen lernen durch Imitation, neue Handlungsmöglichkeiten in das eigene Handeln zu integrieren. Schön (1987, S. 102f.) beschreibt das notwendige Zusammenspiel von Zuhören und Erzählen und von

Vormachen und Nachmachen im reflexiven Praktikum, das die Grundlage für «reflection-in-action» bildet.

*«When coach and student coordinate demonstrating and imitating, telling and listening, each component process fills gaps of meaning inherent in the other. The coach's demonstrations and self-descriptions, the student's efforts at performance and self-descriptions, the comparisons of process and product, provide material for reciprocal reflection-in-action.»*  
(Schön, 1987, S. 118)

Staub-Bernasconi akzentuiert noch einen weiteren Aspekt aus Schöns Ansatz, indem sie Expertentum einer reflexiven Professionalität gegenüberstellt. Sie gibt den Expertinnen und Experten die stellvertretende Deutungshoheit, die beim «reflective practitioner» wegfällt. «Hier ist das Wissen ein Angebot, eine Chance und Hoffnung, dass aufgrund der Kenntnis von Gesetzmässigkeiten und der darauf bezogenen Einübung neuer Denk- und Handlungsgewohnheiten – begleitet von neuen Gefühlskonstellationen – ein Weg aus der Problemsituation gefunden werden kann. Die Probleminterpretation oder Krisenbewältigung erfolgt nicht stellvertretend (Oevermann), sondern zuerst als gemeinsame gedankliche oder übungsmässige Vorwegnahme in einem geschützten Setting [...]. Es geht also um einen demokratischen Umgang mit einem Wissensvorsprung, ohne diesen oder gar wissenschaftliches Wissen per se zu relativieren oder gar zu leugnen» (Staub-Bernasconi, 2009, S. 38f.).

Die Konzeption von Schön hat demnach einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Soziale Arbeit und findet zunehmend Eingang in deren Fachdiskurs.

Leider macht Schön keine detaillierten Aussagen dazu, wie «knowing-in-action» entsteht. Ich möchte deshalb im nächsten Abschnitt den Ansatz eines bedeutenden Soziologen ausführen, der die Entstehung des «praktischen Bewusstseins» – meines Erachtens vergleichbar mit «knowing-in-action» – beschreibt.

#### 4.3.2 Praktisches und diskursives Bewusstsein nach Giddens

*«Die Kontinuität von Praktiken setzt Reflexivität voraus, aber Reflexivität ist umgekehrt nur aufgrund der Kontinuität von Praktiken möglich, wodurch eben diese über Raum und Zeit hinweg als identische reproduziert werden.»*

*(Giddens, 1997, S. 53)*

Anthony Giddens (1997) befasste sich in seinem grundlegenden Werk zur Konstitution der Gesellschaft im gleichen Zeitraum wie Schön (1983) mit der Frage nach den unbewussten Bedingungen von Handeln und seiner strukturellen Einbettung. Ich werde im Folgenden auf Giddens' **Stratifikationsmodell** des Handelns fokussieren.

Giddens versteht Handeln ähnlich wie Erkennen als «durée», als einen kontinuierlichen Verhaltensstrom (1997, S. 53):

*«Handeln betrifft Ereignisse, bei denen ein Individuum Akteur in dem Sinne ist, dass es in jeder Phase einer gegebenen Verhaltenssequenz anders hätte handeln können. Was immer auch geschehen ist, es wäre nicht geschehen, wenn das Individuum nicht eingegriffen hätte. Handeln ist ein kontinuierlicher Prozess, ein Strom, in dem die reflexive Steuerung, die ein Individuum vornimmt, fundamental für die Kontrolle des Körpers ist, die Handelnde während ihres Alltagslebens gewöhnlich ausüben.»* (Giddens, 1997, S. 60)

Er wandte sich gegen eine Definition von Handeln als einem rein intentionalen Akt, sondern entwickelte vielmehr eine Vorstellung diverser Bewusstseinsformen beim Handeln. «Handelnde Menschen wissen immer, was sie tun» (a.a.O., S. 79), können aber nicht immer alle Folgen ihres Handelns einschätzen. Wie dieses Wissen geartet ist, werde ich später im Vergleich zu anderen Ansätzen diskutieren (vgl. Kap. 4.3.3.2 und 4.3.5). Kompetente Akteure können ihr Handeln also erklären, wenn sie danach gefragt werden. Giddens nennt diese Bewusstseinsform «diskursiv», weil durch die Versprachlichung ein Diskurs möglich werde (a.a.O., S. 56f.). Es ist eine einfache Art der Rationalisierung. Im Unterschied dazu bezeichnet er als «praktisches Bewusstsein» die reflexive Steuerung des Handelns auf der Grundlage des impliziten (stillschweigenden) Wissens, «wie in den Kontexten gesellschaftlichen Lebens zu verfahren ist» (a.a.O., S. 36). Das praktische Bewusstsein betrachte ich als vergleichbar zum «knowing-in-action» nach Schön (1983). «Zwischen dem diskursiven und dem praktischen Bewusstsein gibt es keine Schranke; es gibt nur den Unterschied zwischen dem, was gesagt werden kann, und dem, was charakteristischerweise schlicht getan wird» (Giddens, 1997, S. 57). Hingegen lassen sich die unbewussten Motive oder die Wahrnehmung der Bedürfnisse klar davon trennen. Sie wirken selten direkt auf unser Alltagshandeln, sondern geben eher die Zielgrösse von grösseren Plänen oder Programmen an.

Um die Bewusstseinsformen noch besser zu verstehen, ergründet Giddens Raum und Zeit, Gedächtnis, Wahrnehmung und Erinnerung, die alle mit Bewusstsein eng verknüpft sind. Er greift dabei auf Heideggers Verständnis von Zeit zurück und bezeichnet Erinnerung als einen «Aspekt von Vergewärtigung» (a.a.O., S. 96). Dadurch werden Wahrnehmung und Gedächtnis eng miteinander verknüpft. «Wahrnehmungsschemata sind neurologisch fundierte *Formate*, mit deren Hilfe die Zeitlichkeit der Erfahrung fortwährend verarbeitet wird. Diese Verarbeitung kann man wiederum als integral mit der reflexiven Steuerung des Handelns im Allgemeinen verbunden betrachten» (a.a.O., S. 97). Die menschliche Wahrnehmung lässt sich nicht an einen bestimmten Zeitpunkt fixieren. Giddens unterscheidet deshalb **Bewusstheit** als sensorische Aufmerksamkeit vom **Gedächtnis** als der «zeitlichen Konstitution des Bewusstseins» und diese beiden wiederum von der

**Erinnerung**, durch welche vergangene Erfahrungen während des Handelns rekapituliert werden können (a.a.O., S. 99).

*«Diskursives Bewusstsein bezeichnet solche Erinnerungsformen, die der Handelnde sprachlich zum Ausdruck bringen kann. Das praktische Bewusstsein bezieht sich auf Erinnerungen, die dem Handelnden in der durée des Handelns zugänglich sind, ohne dass er jedoch sagen könnte, was er eigentlich ‹weiss›. Das Unbewusste bezieht sich auf Erinnerungsweisen, auf die der Handelnde keinen direkten Zugriff hat [...].» (A.a.O., S. 99f.)*

Im Unterschied zu Schön, der nicht aufzeigt, wie «knowing-in-action» entsteht, hat Giddens eine Theorie entwickelt, wie das praktische Bewusstsein im Wechselspiel von Struktur und Person geformt wird. Er geht davon aus, dass sich **gesellschaftliche Praktiken** herausbilden, die über Raum und Zeit eine Kontinuität und Sicherheit gewährleisten. Diese Routinen werden weder von den individuellen Akteuren noch von einer äusseren Struktur vorgegeben, sondern entstehen rekursiv. «In und durch ihre Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen» (a.a.O., S. 52). Diese Praktiken werden in der Regel nicht diskursiv erörtert, sondern sind unbewusst, doch bewusstseinsfähig im praktischen Bewusstsein verankert. Giddens nennt sie auch «unerkannte Handlungsbedingungen» (a.a.O., S. 56). Aus diesen Komponenten hat er sein Stratifikationsmodell zum Handeln entwickelt. «Handeln kann also weder als isolierte Abfolge von diskursiv verfügbaren Intentionen und Resultaten verstanden werden, welche ständig bewusst gesteuert wird, noch als reine Reproduktion vorhandener Strukturen» (Moch, 2006, S. 535). Handeln ist vielmehr ein aktiv konstruierender Prozess in dieser dualen Struktur von Bedingungen, die durch die Handlung aufeinander rekurren. «Struktur ist den Individuen nicht ‹äusserlich›: in der Form von Erinnerungsspuren und als in sozialen Praktiken verwirklicht, ist sie in gewissem Sinne ihren Aktivitäten eher ‹inwendig› als ein [...] ausserhalb dieser Aktivitäten existierendes Phänomen» (Giddens, 1997, S. 77f.). Durch diese Verknüpfung von «Sprechen» oder «Bezeichnen» und «Tun» entwickelt Giddens ein neues Konzept von Praxis (a.a.O., S. 36).

Dieses soziologische Konzept von Praxis erhellt meines Erachtens das Verhältnis von Struktur und Handeln und führt zu einem differenzierteren Verständnis von «knowing-in-action» oder eben «praktischem Bewusstsein». Nadai und Sommerfeld (2005) haben in ihrer Studie darauf hingewiesen, wie Sozialtätige strukturelle Bedingungen oder eben gesellschaftliche Praktiken stärker reproduzieren, als von Angehörigen einer Profession erwartet wird. Obwohl ihnen eine gewisse Autonomie zugestanden wird, nutzen sie diese zu wenig. Ich vermute, dass bei Professionellen ein erhöhtes Mass an diskursivem Bewusstsein vorhanden sein muss, um die notwendige Reflexivität gewährleisten zu können. Doch gerade darin erachte ich die Definition von diskursivem Bewusstsein bei Giddens als höchst interessant. Er bezeichnet die Rationalisierung als Beschreibung und Erklärung



des eigenen Tuns und erachtet diese als unproblematisch. Gibt es demnach kein Theorie-Praxis-Problem? Ich vermute, dass dieses vermindert wird, weil das diskursive Bewusstsein auf das Tun ausgerichtet ist und nicht auf das rein rationale Wissen.

Ich werde diese Aspekte am Ende dieses Kapitels beim Fazit und in der Hypothesendiskussion nochmals aufgreifen und mit den anderen Ansätzen verbinden, die ich im Weiteren ausführe.

#### *4.3.3      Zusammenspiel von Wissen und Handeln in den lerntheoretischen Ansätzen von Kaiser, Neuweg und Wahl*

Aufgrund der Erkenntnis, dass das Anwendungsmodell, d.h. das Modell des Transfers von Wissen in Handeln, nicht funktioniert, sind in Lerntheorien vielfältige Ansätze zum Zusammenspiel von Wissen und Handeln zu finden. Als Erstes möchte ich die Lernprozesse aus dem integrierenden Modell des Lernens (IML) gemäss Kaiser (2005a) vorstellen. Das Modell habe ich bei den theoretischen Prämissen schon eingeführt. Es ist sehr informativ, da Kaiser aufzeigt, welche Lernprozesse zu vollziehen sind, um die verschiedenen Wissensformen aufzubauen. Diese Lernprozesse lassen sich gut mit den zwölf Theorie-Praxis-Figuren verbinden, die Neuweg (2004) entwickelt hat. Aus diesen differenzierten Analysen leitet Kaiser vier wesentliche Lernwege ab, die wiederum in einem Verhältnis zu den vier hauptsächlichen Relationierungsproblemen nach Neuweg stehen, wie ich dann zeigen werde. Wahl (1991) hat dazu eine interessante Erweiterung bezüglich der subjektiven Theorien entwickelt, die bei angehenden Lehrkräften und – worauf ich an anderer Stelle schon hingewiesen habe (vgl. Kap. 4.2.3) – auch bei Studierenden der Sozialen Arbeit zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz wesentlich sind.

##### *4.3.3.1      Lernprozesse im integrierenden Lernmodell nach Kaiser im Vergleich zu den Theorie-Praxis-Figuren nach Neuweg*

In der bildlichen Darstellung des integrierenden Modells des Lernens (IML, vgl. Abb. 2) sind die diversen Lernprozesse als Pfeile schematisch dargestellt. Es ist sehr selten, dass sich ein einzelner Lernprozess isoliert vollzieht. Vielmehr verbinden sich die verschiedenen Prozesse in wechselwirkender Weise und führen in zirkulärer Abhängigkeit zu neuem Wissen. Die Pfeile habe ich mit unterschiedlicher Struktur dargestellt, um folgende Differenz auszudrücken: Mit den dicken Pfeilen habe ich die Lernprozesse dargestellt, die neues Wissen durch Verstehen, Nacherleben oder Sammeln von Erfahrungen aufbauen. Die durchgezogenen Pfeile symbolisieren die Verarbeitungsmodi der einzelnen Wissensarten durch Durcharbeiten, Optimieren, Assoziieren und Trainieren. Die gepunkteten Pfeile verweisen auf die Lernprozesse, die es braucht, um bestimmte Wissensformate in andere zu transformieren. Dazu sind Beschreiben, Extensionalisieren,

Prozeduralisieren und Einüben zu zählen. Gerade diese gepunkteten Pfeile sind vereinfacht visualisiert, da die Komplexität des Prozessgeschehens nicht abzubilden ist. Im Folgenden beschränke ich mich auf die Hauptaussagen zu den einzelnen Lernprozessen und verweise auf die ausführlichere Darstellung in unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 73f.)<sup>19</sup>.

### ***Verstehen***

Wenn eine lernende Person instruiert wird oder sich Wissen auf eine andere Art aneignet, ist ihre erste Lernaufgabe, diese Instruktion oder dieses Wissen zu verstehen. «Verstehen heisst hier, aufgrund einer externen, symbolbasierten Repräsentation des Wissens eine interne, ebenfalls symbolbasierte Repräsentation aufzubauen» (Kaiser, 2005a, S. 72). Einheiten, aus denen sich die Repräsentationen aufbauen, werden in der Regel als «Schemata» bezeichnet. «Ein Schema ist eine Struktur, die Wissensteile (ihrerseits wieder Schemata) zueinander in Beziehung bringt» (a.a.O., S. 86).

Eine Instruktion zu verstehen, bedeutet noch nicht, dass das neu aufgebaute Wissen handlungsleitend ist. «Es ist sehr wohl denkbar, dass gewisse Wissensstücke zwar ausreichen, um das Gelernte zu paraphrasieren und auch einzelne Fragen zu beantworten. Handlungsleitend werden sie aber erst, wenn sie über geeignete Schemata im Handlungskontext verankert sind. Das Fehlen solcher Schemata kann nicht durch eine symbolisch vermittelte Instruktion behoben werden» (a.a.O., S. 89). Handlungsleitende Schemata sind nur durch konkrete Erfahrungen lernbar.

### ***Nacherleben und Erfahrungen sammeln***

Lernende sammeln Erfahrungen von erfolgreich oder nicht erfolgreich gestalteten Aufgaben und Situationen. Es wird mit der Zeit eine lose Sammlung von konkreten Erfahrungen durch eigenes Erleben, durch das Nacherleben von Erfahrungen anderer, zum Beispiel in Geschichten, oder durch das Miterleben von Erfahrungen anderer angelegt.

### ***Durcharbeiten***

Die Lernprozesse, die innerhalb des deklarativen Wissens (vgl. Abschnitt 3.1.1) vonstatten gehen, fasst Kaiser in Anlehnung an Aebli (1990) unter dem Begriff «Durcharbeiten» zusammen. Das Durcharbeiten umfasst Prozesse des Abstrahierens, wodurch allgemeinere Schemata gebildet werden, wie auch die gegenteilige Form des Konkretisierens. Dabei werden allgemeine Schemata auf spezifische Situationen hin bezogen. Des Weiteren gehört der Prozess des Vernetzens verschiedener, bisher unverbundener Wissensteile dazu.

---

<sup>19</sup> Einige Abschnitte der nachstehenden Ausführungen basieren auf unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 73f.).

### ***Optimieren***

Die automatisierten Wenn-dann-Regeln werden durch folgende Prozesse ständig optimiert: «Regeln verallgemeinern, d.h. Bedingungen weglassen oder weiter fassen, wenn sich zeigt, dass die Regel in einem weiteren Bereich funktioniert, als ursprünglich angenommen. Regeln spezifischer machen, d.h. Bedingungen hinzufügen, wenn sich zeigt, dass gewisse Regeln manchmal in ungünstigen Momenten zum Einsatz kommen. Mehrere Regeln zu einer Regel verbinden, wenn sich zeigt, dass diese Regeln immer direkt hintereinander in derselben Reihenfolge angewendet werden» (Kaiser, 2005a, S. 128).

### ***Assoziieren***

Assoziativ werden die gesammelten Erfahrungen auf der situativen Ebene weiterverarbeitet, indem sie zu einem dichten Netz verknüpft werden. Dadurch entstehen erinnerungswerte Situationen als mehr oder weniger komplexes Konglomerat von Erfahrungen. Um stabile Assoziationen aufbauen zu können, müssen dieselben Erfahrungen wiederholt zusammentreffen und verknüpft werden.

### ***Trainieren***

Regelkreise auf der sensomotorischen Ebene müssen ständig aktualisiert werden, damit man sie für die Mikroregulation nutzen kann. Sie müssen sich einerseits den permanenten Körperveränderungen und andererseits den Zerfallsprozessen bei der Speicherung von Wissen anpassen.

### ***Beschreiben***

Aus gemachten Erfahrungen können Prinzipien und Regeln abgeleitet werden. Dies führt zu deklarativem Wissen – also demselben Wissen, das auch durch Instruktion oder andere Verstehensprozesse aufgebaut wird. Um Regelmässigkeiten abzuleiten, braucht es genügend vergleichbare Erfahrungen. Die Regeln können nur entwickelt werden, wenn die Lernenden ihre Erfahrungen umstrukturieren oder ergänzen. «Repräsentationsänderungen scheinen zu den schwierigsten Lernaufgaben zu gehören. Sie sind oft mit einem Aha-Erlebnis verbunden, wenn sich plötzlich alles so umstrukturiert, dass die Lösung mehr oder weniger direkt sichtbar ist. Solche Umstrukturierungen werden seit jeher als grosse intellektuelle Leistungen angesehen» (a.a.O., S. 80).

### ***Extensionalisieren***

Die Darstellung des integrierenden Lernmodells suggeriert, dass aus deklarativem Wissen direkt situatives Wissen entstehen kann, analog zum umgekehrten Weg des Beschreibens. Reines Nachdenken führt jedoch nicht von einer abstrakten Repräsentation zu situativem Wissen. Es braucht eine gemachte Erfahrung, um darauf Bezug nehmen zu können. Abstrakte Modelle, Regeln,

Schemata leiten und begleiten das Sammeln von Erfahrungen und ermöglichen die Reflexion der Erfahrungen.

### **Prozeduralisieren**

Werden durch Aufgabenstellungen aus deklarativem Wissen Wenn-dann-Regeln für häufige Lösungswege abgebildet, nennt Kaiser diesen Prozess «prozeduralisieren» (a.a.O., S. 127).

Das bedeutet, dass einerseits deklaratives Wissen zum Beispiel in Form einer Beschreibung, wie etwas gemacht wird, vorhanden sein muss, und andererseits, dass ganz konkret viele Übungsaufgaben bearbeitet werden müssen, bei denen anfänglich mithilfe des deklarativen Wissens das Vorgehen geplant und dabei immer mehr prozedurales Wissen aufgebaut wird, das dann mit der Zeit die Steuerung übernehmen kann. Was entsteht, sind kognitive (im Gegensatz zu motorischen) Routinen, bei denen relativ wenige, stur einzuhaltende Regeln Abläufe steuern, die eine Vielzahl von Aufgaben lösen können. Prozedurales Wissen kann also auch nur über Erfahrung aufgebaut werden, weshalb der Pfeil von deklarativ zu prozedural den Sachverhalt verkürzt wiedergibt.

Prozedurales Wissen ist unbewusst. Um Wenn-dann-Regeln beschreiben zu können, müssen diese Regeln angewendet werden. Durch diesen Ablauf werden sie zur bewussten Erfahrung, aus der durch Beschreibung deklaratives Wissen aufgebaut werden kann – in diesem Fall die Beschreibung von Wenn-dann-Regeln. Dies entspricht der Umkehrung der Pfeilrichtung beim Lernprozess «Prozeduralisieren».

### **Einüben**

Sensomotorisches Wissen kann nur über das Sammeln von Bewegungserfahrungen aufgebaut werden. In der Regel haben wir aber Zielvorstellungen entwickelt, wie eine Bewegung zu erfolgen hat. Der Lernprozess dorthin geht nur über Versuch und Irrtum, mit jeweiliger bewusster Auswertung der Zielerreichung als Zwischenschritt.

**Neuweg** (2004) hat, um das Zusammenspiel von Wissen, Können und Handeln zu beschreiben, zwölf Denkfiguren beschrieben, um das Verhältnis von Theorie und Praxis zu bestimmen. Er unterscheidet dabei zwei grundsätzliche Zugänge. Bei den **Integrationsfiguren** geht entweder Theorie der Praxis voran, beim Induktionskonzept umgekehrt, oder Theorie und Praxis liegen zeitlich und didaktisch parallel. Bei den **Differenzfiguren** «stehen die Welten des Wissens und Denkens einerseits, des praktischen Könnens andererseits nicht in einem Subordinationsverhältnis zueinander, sondern bilden zwei nebeneinander existierende Praxen mit je eigener Dignität und mehrfach gebrochenen, höchst unklaren Austauschbeziehungen» (Neuweg, 2004, S. 10). Neuweg selbst geht davon aus, dass

in allen Denkfiguren ein wahrer Kern enthalten ist und man sich nicht ausschliesslich für eine Figur entscheiden kann.

Ich möchte im Folgenden nun die einzelnen Theorie-Praxis-Figuren kurz schildern und zu den Lernprozessen von Kaiser (2005a) in Beziehung setzen. Wie ich das Verhältnis bestimmen möchte, zeigt nachstehende Zusammenfassung:

| <b>Zwölf Figuren der Relationierung von Wissen und Können gemäss Neuweg (2004)</b> | <b>Lern- und Transformationsprozesse gemäss Kaiser (2005a)</b>         |
|--|--|
| <b>Integrationskonzepte</b>  |  |
| - Technologiekonzept   | Instruktion  |
| - Mutterwitzkonzept <sup>20</sup>  | verstehen und assoziieren  |
| - Prozeduralisierungskonzept   | prozeduralisieren und einüben  |
| - Brillenkonzept   | extensionalisieren   |
| - Induktionskonzept  | beschreiben  |
| - Parallelisierungskonzept   | deklarativ-situatives Wissen aufbauen                                  |
| <b>Differenzkonzepte</b>   |  |
| - Persönlichkeitskonzept   | keine direkte Korrespondenz, im situativen Wissen integriert           |
| - Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept  | nacherleben und sammeln, Novize-Experten-Modell                        |
| - Anreicherungskonzept   | extensionalisieren, prozeduralisieren, einüben, Novize-Experten-Modell |
| - Reflexionskonzept  | reflektiertes Expertentum  |
| - Interferenzkonzept   | prozedurales Wissen beschreiben  |
| - Konsekutives Dreiphasenkonzept   | Zusammenspiel aller Lernprozesse                                       |

Abbildung 11: Zwölf Denkfiguren der Relationierung von Neuweg im Vergleich zu den Lern- und Transformationsprozessen aus dem integrierenden Lernmodell von Kaiser (eigene Darstellung)

### **Integrationsfigur: Technologiekonzept – Lernprozess: Instruktion**

Diese Figur (Neuweg, 2004, S. 12f.) fusst auf dem technologischen Verständnis, dass Wissen angewendet werden kann. Wissen wird als hinreichende Bedingung für Können verstanden. «Die Technologiefigur geht davon aus, dass Können richtiges, formales Anwenden von Wissen und von daraus abgeleiteten Regeln ist» (Kösel, 2014, S. 252). Bei dieser Figur stellt sich das Problem, wie konkret oder generell die Regeln zu fassen sind. Entweder ist eine Regel zur Anwendung zu spezifisch

<sup>20</sup> Ich finde eine solche Bezeichnung nicht gendertgerecht und heutzutage verwerflich. Ich würde dieses Konzept deshalb eher «Konzept des kontextualisierten Urteils» nennen, auch wenn der Begriff des «Mutterwitzes» gemäss Neuweg auf Kant zurückgeht.

oder zu generell und muss entsprechend immer angepasst werden, was ihre technologische Anwendung jedoch infrage stellt.

Dieser Prozess mit seinen Problemen scheint mir nun mit dem Lernprozess der Instruktion nach Kaiser (2005a) vergleichbar. Bei der Instruktion müssen gemäss Dreyfus und Dreyfus (1987a) «kontextfreie» Elemente benannt und eine regelgeleitete Anleitung zum Handeln beschrieben werden können.

***Integrationsfigur: Konzept des kontextualisierten Urteils<sup>21</sup> – Lernprozesse: verstehen und assoziieren***

In dieser Figur wird verdeutlicht, dass Wissen allein nicht hinreichend für Können ist. Es muss auf den Kontext bezogen und darin seine Bedeutung beurteilt werden. Dies ist ohne konkrete Erfahrung nicht möglich. Ich erachte deshalb den Verstehensprozess sowie die Assoziationen zu gemachten Erfahrungen, wie Kaiser diese beschreibt, als wesentliche Faktoren für diesen Urteilsprozess.

***Integrationsfigur: Prozeduralisierungskonzept – Lernprozess: prozeduralisieren und einüben***

Neben der bewussten und planvollen Handlungssteuerung in den beiden vorangegangenen Figuren zeigt sich die Notwendigkeit von Fertigkeiten. «Können wird in einem solchen Prozeduralisierungskonzept als Ausdruck von Handlungsregeln aufgefasst, die ins Unbewusste abgesickert sind, ist gleichsam *unbewusst gewordenen Anwenden* von Wissen» (Neuweg, 2004, S. 5). Kaiser (2005a) unterscheidet zwei Formen von «Fertigkeiten» in diesem genannten Sinn: prozedurales wie sensomotorisches Wissen, und entsprechend sind zwei Lernprozesse relevant: prozeduralisieren und üben. Bei Kaiser müssen diese Formen jedoch im Unterschied zu Neuweg nicht aus deklarativem Wissen aufgebaut werden, sondern entwickeln sich auch aus situativem Wissen.

***Integrationsfigur: Brillenkonzept – Lernprozess: extensionalisieren***

Die bisherigen drei Figuren bestimmen Wissen als Regelwissen. Dies ist gemäss Neuweg (a.a.O., S. 6f.) eine verkürzte Sichtweise. Wissen wirkt sich auch darauf aus, wie wir etwas wahrnehmen und beurteilen. Unsere Einstellungen und Überzeugungen lassen uns die Welt durch eine Brille wahrnehmen. Kaiser (a.a.O.) geht davon aus, dass beim Extensionalisieren Regeln wie Schemata das Sammeln von Erfahrungen leiten. Die Herausforderung besteht gemäss Kösel (2014, S. 253) darin, dass die Passung von möglichen Problemdefinitionen und tatsächlichen Handlungsproblemen gut hergestellt wird.

---

<sup>21</sup> Entspricht dem Mutterwitzkonzept, vgl. dazu Fussnote vorangehende Seite.

### ***Integrationsfigur: Induktionskonzept – Lernprozess: beschreiben***

Bei dieser Figur stellt sich Praxis nun vor Theorie in dem Sinne, dass aus Erfahrung Wissen entwickelt wird. Die Erkenntnis läuft vom Konkreten zum Abstrakten. Aus der eigenen Erfahrung werden, wie dies auch Schön beschrieben hat, eigene, subjektive Theorien gebildet. Diese können durch Reflexion und Bezugnahme auf allgemeine Theorien weiterentwickelt werden. Diese Prozesse entsprechen jenen, wie gemäss Kaiser (2005a) deklaratives Wissen aus situativem Wissen entsteht.

### ***Integrationsfigur: Parallelisierungskonzept – Lernprozess: deklarativ-situatives Wissen aufbauen***

Die bisherigen Figuren stellen Theorie vor oder hinter Praxis. Das Parallelisierungskonzept fordert «die möglichst strenge Kopräsenz von Erfahrung und Verbegrifflichung. Einerseits nämlich bleibt Erfahrung ohne Begriffe blind; was jemand erfährt, hängt von den begrifflichen Kategorien ab, mit denen er an diese Erfahrung herantritt. Andererseits bleiben Begriffe ohne Erfahrung leer; welche Theorieangebote jemand wie versteht, hängt von den Erfahrungen ab, die er schon gemacht hat» (Neuweg, 2004, S. 8f.). Dieses Wissen drückt meines Erachtens aus, dass Wissen gemäss den dargelegten theoretischen Prämissen meiner Arbeit immer situiert ist. Wissen ist nie unabhängig von Bedeutung, sondern immer kontextualisiert und damit mit Erfahrung verknüpft. Diese Situierung entspricht hingegen eher einer wie auch immer gearteten Hybridisierung als einem parallelen Prozess.

### ***Differenzfigur: Persönlichkeitkonzept – Lernprozess: keine direkte Korrespondenz, im situativen Wissen integriert***

Neuweg betont bei dieser Figur die Differenz von Wissen und Können. Persönlichkeitsdispositionen können eine wesentliche Rolle spielen, ob neues Wissen, neue Erfahrungen überhaupt erworben werden. Persönlichkeitskonzepte werden seiner Meinung nach noch viel zu wenig erforscht in Bezug auf ihre Bedeutung für Lernen (Neuweg, 2004, S. 11) und das Zusammenspiel von Wissen, Können und Handeln. Im IML nach Kaiser findet das Persönlichkeitskonzept keine direkte Entsprechung. Jedoch ist mit dem situativen Wissen immer die individuelle Verarbeitung der Umwelteinflüsse gemeint. In diesem Wissen spiegelt sich also auch die Art und Weise, wie eine Person lernt.

### ***Differenzfigur: Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept – Lernprozess: nacherleben und sammeln, Novize-Experten-Modell***

Bei diesem Konzept bezieht nun Neuweg (2004, S. 12f.) alle Formen des impliziten Wissens mit ein und verweist auf das Novizen-Experten-Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987a). Ich führe das hier nicht noch einmal aus und verweise auf Abschnitt 4.2.4 meiner Arbeit. Neuweg fasst dieses Konzept als Differenz, weil Verbalisierungs- und Handlungskompetenz auseinanderklaffen.

Polanyi (1964, zit. in Neuweg, 2004, S. 13) hat gemäss Neuweg solches Lernen wie folgt beschrieben:

*«Man folgt seinem Meister, weil man seinen Vorgangsweisen vertraut, auch wenn man deren Effektivität im Detail nicht analysieren und erklären kann. Indem der Lehrling dem Meister zusieht und seinem Beispiel nacheifert, erwirbt er unbewusst die Regeln der Kunst, jene eingeschlossen, die der Meister selbst nicht explizit kennt. Diese impliziten Regeln können nur durch eine Person erworben werden, die sich der Imitation einer anderen Person in diesem Masse unkritisch ausliefert.»*

Dieser Lernprozess entspricht dem Nacherleben von Situationen oder Sammeln von Erfahrungen in Situationen. Ohne ein Sich-Einlassen auf die Situation ist dies nicht möglich. Das Erzählen von Geschichten kann die konkrete eigene Erfahrung gemäss Kaiser (2005a) in gewissem Masse ersetzen. Man kann auch von Erfahrungen anderer lernen, ohne die Situation selbst erlebt haben zu müssen. Doch muss die Erzählung möglichst nah am Geschehenen bleiben, um das Unmittelbare der Situation erfahrbar zu machen.

***Differenzfigur: Anreicherungskonzept – Lernprozess: extensionalisieren, prozeduralisieren, einüben, Novize-Experten-Modell***

Neuweg (2004, S. 14f.) beschreibt mit dieser Figur den Prozess, wie explizites zu implizitem Wissen wird. Berufliches Können soll nicht nur implizit erlernt werden durch Imitation, wie in der Figur vorher. Neuweg sieht (a.a.O., S. 15) vielmehr eine stufenweise «angeleitete Bewegung vom Rational-Expliziten hin zum Intuitiven vor» und verweist auf das «vielleicht elaborierteste Anreicherungsmodell» von Dreyfus und Dreyfus (1987a), das ich hier nicht mehr ausführe (vgl. Abschnitt 4.2.4). Wie Kaiser sein Modell mit dem Stufenmodell der Brüder Dreyfus verknüpft hat, werde ich im nächsten Abschnitt darlegen. Expertinnen und Experten haben sich durch Extensionalisieren, Prozeduralisieren und Einüben situatives Wissen aufgebaut und handeln primär situativ.

***Differenzfigur: Reflexionskonzept – Lernprozess: reflektiertes Expertentum***

Diese Figur verschränkt Erfahrung und Reflexion zirkulär (Kösel, 2014, S. 262). Sie grenzt sich von der Induktionsfigur insofern ab, als es nicht um eine «Objektivierung subjektiver Erklärungsversuche und Erhöhung von individueller Sicherheit» (a.a.O.) geht, sondern um eine reflexive Auseinandersetzung mit Qualität. Diese Figur entspricht dem «reflective practitioner» von Schön (1983), der besonnenen Rationalität von Expertinnen und Experten bei Dreyfus und Dreyfus (1987a) oder entsprechend dem «reflektierten Expertentum» nach Kaiser (2005a).

***Differenzfigur: Interferenzkonzept – Lernprozess: prozedurales Wissen beschreiben***

Neuweg (2004, S. 18) spricht hier vom «Tausendfüßlersyndrom», nämlich vom Effekt, dass man nicht mehr handlungsfähig ist, sobald man darüber nachdenkt, wie man es macht, und es bewusst zu



steuern versucht. Wie Schallwellen beim Pfeifton interferieren können, überlagern sich Wissen und Können und mindern dadurch eher die Handlungskompetenz.

*«Das Erinnern von urteils- oder handlungsrelevantem Wissen und permanente Selbstaufmerksamkeit scheinen sich mit Achtsamkeit und Gelassenheit als <den grundlegenden Gestaltmerkmalen eines gelingenden Handelns> (Volpert 1993) nicht unbedingt gut zu vertragen.» (Neuweg, 2004, S. 18)*

Dieses Interferieren, wie Neuweg den Prozess bezeichnet, schränkt Reflexion auf die gedankliche Nachbereitung des Handelns ein und begrenzt die Möglichkeit, gelingendes Können als Wissen verfügbar zu machen.

Bei dieser Figur wird nun deutlich, wie Neuweg Wissen und Können trennt. «Können aktualisiert sich notwendig immer neu in der Besonderheit der jeweiligen Situation. Wissen aber bildet die Prozessualität dieses Könnens notwendig auf die Starrheit und Sterilität einer Struktur ab und verändert es in diesem Abbildungsprozess wesentlich» (Neuweg, 2004, S. 19). Im IML beschreibt Kaiser (2005a) andere Wissensformen, die gemäss Neuweg bereits dem Können entsprechen. Deshalb betrachtet Kaiser «Interferieren» als eine Problematik, wenn ein bestimmtes Wissensformat in ein anderes transformiert werden soll, dies jedoch nicht möglich ist. Möchte man nämlich die kognitiven Routinen des Tausendfüsslers, was dem prozeduralen Wissen entspricht, bewusst machen, braucht es das schrittweise Nach-Erleben der Situation, um sich dieser Regeln bewusst zu werden. Prozedurales Wissen ist nicht direkt verbalisierbar, andere Wissensarten eher, weshalb dort die Interferenz dann nicht entsteht, wie ja auch Schön (1987) mit seiner «reflection-in-action» als «Konversation mit der Situation» zeigt. Die Explizierbarkeit stösst jedoch insgesamt an ihre Grenzen, da nicht alle Aspekte der jeweiligen Wissensarten in Sprache zu fassen sind. Wir müssen also lernen, Expertenwissen anders als nur über Regelwissen zu beschreiben. Wie ich im nächsten Abschnitt aufzeigen werde, kann dies zum Beispiel durch Erzählen von Situationen viel eher geschehen.

### ***Differenzfigur: konsekutives Dreiphasenkonzept – Lernprozess: Zusammenspiel aller Lernprozesse***

Bei dieser Figur greift Neuweg auf das Relationierungskonzept von Dewe u.a. zurück, das ich in Abschnitt 4.1 erläutert habe. In Anlehnung an Radtke (1996) entwirft er ein Dreiphasenkonzept, in dem die je differenten Wissensbestände von Theorie und Praxis nacheinander funktional getrennt erworben werden, um dann in der dritten Phase reflexiv relationiert zu werden. Wie dieser Relationierungsprozess genau verlaufen und wie daraus das professionelle Wissen entstehen soll, wird offengelassen.

In diesem Sinne zeichnet das IML von Kaiser (2005a) ein ganz anderes Bild der Wissensaneignung. Unter der Prämisse, dass alles Wissen situiert ist, spielen alle Lernprozesse stetig zusammen. Man kann sehr differenziert darlegen, welcher Lernprozess je nach Lernort und Kontext eher in den

Vordergrund tritt, dies ist jedoch auch sehr abhängig von der Stufe gemäss dem Novizen-Experten-Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987a).

Aus diesen zwölf Denkfiguren leitet Neuweg nun vier grundsätzliche Probleme der Relationierung von Theorie und Praxis ab, die ich mit den vier Lern**wegen** nach Kaiser vergleichen möchte.

#### 4.3.3.2 Vier Lernwege nach Kaiser als Antwort auf die vier Relationierungsprobleme nach Neuweg

Kaiser (2005a) hat auf der Basis der im IML einzeln dargestellten Lernprozesse vier hauptsächliche Lernwege beschrieben, die das Zusammenspiel von Wissen und Handeln näher erläutern: Der Lernweg von Situation zu Situation, von deklarativem zu situativem Wissen, von situativem und prozeduralem zu deklarativem Wissen und von situativ über deklarativ zu situativem Wissen. Diese Lernwege geben m.E. Antworten auf die vier Relationierungsprobleme von Neuweg (2006). Das Problem der Explikation verweist auf die Nichtverbalisierbarkeit des eigenen Handelns, das Instruktionsproblem erfordert i.d.R. die Prozeduralisierung von Regelwissen, die Rationalisierung stört die Modifikation der Handlung und die Begründungsverpflichtung bedingt eine Reflexionsverpflichtung.

Bevor ich darauf eingehe, möchte ich zunächst den Bezug zum Experten-Novizen-Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987a) schaffen, da dadurch noch weitere Aspekte differenziert werden können. Das führt mich dann zum Ansatz von Wahl (2001), der die Frage der Veränderung von subjektiven Theorien aus einer didaktischen Perspektive aufgreift und daraus interessante Erkenntnisse zum Zusammenspiel von Wissen und Handeln ableitet.

Kaiser hat sein integrierendes Lernmodell zum Experten-Novizen-Modell von Dreyfus und Dreyfus in Beziehung gesetzt, das ich in Abschnitt 4.2.4 erläutert habe. Am Beginn des Lernprozesses steht hauptsächlich deklaratives Wissen, am Ende vornehmlich situatives Wissen. Kaiser (2005a, S. 212) fügt zu den fünf Stufen nach Dreyfus und Dreyfus eine sechste hinzu: die der reflektierten Expertinnen und Experten. Diese setzen deklaratives Wissen nur noch zur Kontrolle ein, ob das, was sie beabsichtigen, nicht irgendwelchen Grundsätzen zuwiderläuft.

*«Der Handlungsentwurf basiert auf <situativem> Wissen. <Deklaratives> Wissen gelangt als Handlungskritik zum Einsatz. Diese Kritik oder Reflexion geschieht entweder in einem Moment des Innehaltens kurz vor dem Ausführen der Handlung (reflection in action [...]) oder erst später in Form einer Auswertung (reflection on action; Schön 1983). <Deklaratives> Wissen, das so eingesetzt wird, muss die Form von Maximen, Leitlinien etc. haben, die es erlauben, Handlungsabsichten oder erlebte Situationen zu reflektieren.» (Kaiser, 2005a, S. 203f.)*

Im Gegenzug dazu setzen Anfängerinnen und Anfänger deklaratives Wissen hauptsächlich zur Planung ihres Handelns ein. Demzufolge muss dieses Wissen handlungsleitend sein. Es muss dazu häufig zuerst prozeduralisiert werden, oder es wird in Form von Rezepten vermittelt (z.B. entsprechen Checklisten rezeptartigem deklarativem Wissen). Die folgende Tabelle veranschaulicht die sechs Stufen.

|  |
|--|
| <b>Anfängerinnen und Anfänger</b>  |
| Es ist praktisch nur «deklaratives Wissen» vorhanden, das sowohl die Analyse der aktuellen Situation als auch die Planung und Ausführung jeder Handlung leiten muss.   |
| <b>Fortgeschrittene Anfängerinnen und Anfänger</b>   |
| Auf der Ebene der Analyse der Situation wird allmählich «deklaratives Wissen» durch «situatives Wissen» ersetzt, indem zentrale, nicht objektivierbare Aspekte von Situationen erkannt werden.   |
| <b>Kompetente</b>  |
| Dank langjähriger Übung wird die Ausführung von Handlungen direkt durch «prozedurales» und «sensomotorisches Wissen» gesteuert. Auf der «deklarativen» Ebene bleibt nur noch die bewusste Planung grösserer Handlungszusammenhänge.  |
| <b>Erfahrene</b>   |
| Es findet keine eigentliche, vorausschauende Planung auf «deklarativer» Ebene mehr statt, sondern die möglichen Vorgehensweisen ergeben sich aufgrund «situativer» Erfahrung. Welche mögliche Vorgehensweise dann zum Zug kommt, wird allerdings immer noch auf «deklarativer» Ebene anhand von Maximen entschieden. |
| <b>Expertinnen und Experten</b>  |
| Das «deklarative Wissen» spielt keine Rolle mehr, gehandelt wird ausschliesslich aufgrund des «situativen» Erfahrungsschatzes.   |
| <b>Reflektierte Expertinnen und Experten</b>   |
| «Deklaratives Wissen» tritt in einer neuen Rolle auf. Aufgrund «situativer» Erfahrungen getroffene Handlungsentscheide werden mittels «deklarativer» Konzepte reflektiert.   |

Abbildung 12: Entwicklung des Wissens über die verschiedenen Stufen des Entwicklungsmodells von Dreyfus und Dreyfus, erweitert von Kaiser (2005a, S. 213)

Diese sechste Stufe entspricht meines Erachtens ungefähr der «besonnenen Rationalität» der Expertinnen und Experten, wie sie Dreyfus und Dreyfus (1987a, S. 62f.) beschreiben. Dabei betrachten die Expertinnen und Experten die zu überdenkende Situation immer noch holistisch. Bei Kaiser hingegen kann dies auch ein rationaler Prozess der Überprüfung und der Reflexion sein. Dreyfus und Dreyfus würden eine solche Reflexion eher auf den Stufen der Kompetenten oder Gewandten ansiedeln. Auf der Expertenstufe hat bei ihnen deklaratives Wissen eine andere Form

erhalten, was sich meiner Meinung nach in dem wunderschönen Wortspiel der «besonnenen Rationalität» widerspiegelt. Was sie darunter verstehen, beschreiben sie leider nicht über das hinaus, was ich bereits dargelegt habe.

Einen weiteren Unterschied sehe ich im Verlauf von Lernprozessen. Dreyfus und Dreyfus haben den Lernprozess vom Novizentum zum Expertentum als Stufenmodell entwickelt. Kaiser zeichnet mit seinem IML diverse Prozesse, die in eine Abfolge gebracht werden können, doch gibt es verschiedene Auslöser für die Prozessfolgen. Den Prozess des «Nacherlebens» bei Kaiser werte ich z.B. als eine Form der «Imitation» bei Dreyfus und Dreyfus. Er erlaubt, schnell situatives Wissen aufzubauen. Dabei ist aufgrund diverser Aussagen der Autoren anzunehmen, dass die nachahmende Person, falls sie nicht schon Ähnlichkeiten zu erlebten Situationen herstellen kann, für sich doch noch kontextfreie wie auch situative Elemente erkennen und Regeln bilden muss, um z.B. prozedurales Wissen (kognitive Routinen) nach Kaiser aufzubauen oder durch Versuch und Irrtum solche Elemente und Regeln gemäss Dreyfus und Dreyfus zu erkennen.

Das integrierende Modell des Lernens von Kaiser beschreibt das situative Wissen, über das Expertinnen und Experten am meisten verfügen, als dominant gegenüber den anderen Wissensformen. Sobald situatives Wissen vorliegt, ermöglicht es beim Handeln die schnellste Impulssteuerung. Deklaratives Wissen ist träge.

**Wahl** (2001) kommt zu einem sehr ähnlichen Ergebnis. Er nimmt Bezug auf das Modell der Strukturkomprimierungen von Fuhrer (1984, S. 169f.). Gemäss diesem werden «Situationsklassen», «Situationstypen» oder «Situations-Prototypen» und bei jeder Handlung entsprechende «Handlungsklassen» gebildet. Zusätzlich werden Zuordnungen von Situations-Prototypen zu Handlungs-Prototypen gebildet. Die Regeln sind Eins-zu-eins- und Eins-zu-zwei-Zuordnungen, maximal sind Eins-zu-sechs-Zuordnungen zu finden. Wahl betont, dass damit nicht einfache Reiz-Reaktions-Ketten zu verstehen sind: «Vielmehr <sieht> die Lehrperson mit dem Erkennen einer typischen Situation nahezu zeitgleich eine bis zwei, maximal sechs bewährte Handlungsmöglichkeiten» (Wahl, 2001, S. 159). Wahl entwickelt auf dieser Basis ein didaktisches Modell, wie subjektive Theorien nachhaltig verändert werden können. Dies ist gemäss Wahl umso wichtiger, wenn man wie z.B. bei angehenden Lehrkräften davon ausgehen muss, dass bereits vielfältiges implizites Wissen aus dem Schulalltag als Schülerinnen und Schüler vorhanden ist und dieses in neues aktuelles Wissen überführt werden muss. Ich habe in Abschnitt 4.2.5 in der Diskussion der zweiten Hypothese darauf hingewiesen, dass in der Sozialen Arbeit eine ähnliche Problematik vorliegt, da Studierende über implizites Wissen zum Bewältigen von Alltagsproblemen verfügen, die zwar Ausgangspunkt in der Sozialen Arbeit sind, doch andere Problemkonstellationen aufweisen. Auch sie müssen ihr implizites Wissen also nachhaltig verändern, um zu Professionellen der Sozialen Arbeit zu werden. Ich finde deshalb die konkreten didaktischen Ansätze, die Wahl entwickelt hat, auch für die Soziale Arbeit und als Anforderungen für eine Kasuistik sehr hilfreich und

lege sie deshalb kurz dar. Da alles Wissen biografisch einzigartig verankert und verknüpft ist, gibt es nach Wahls Meinung nur individuelle Lernwege (Wahl, 2001, S. 161). Um die **subjektiven Theorien**, wie er das implizite Wissen nennt, nachhaltig zu verändern, sieht er **drei didaktische Schritte** vor, die auch für die Soziale Arbeit von Relevanz sind. In einem **ersten Schritt** müssen handlungsleitende subjektive Theorien durch vielfältige Formen des Bewusstmachens, des Problematisierens und der Konfrontation bearbeitbar gemacht werden. Dies entspricht grundsätzlich dem Lernprozess «Beschreiben» im IML. Dies wird durch Selbstreflexion erreicht, in der erlebte Situationen aus dem Berufsalltag mit den Erfahrungen als betroffene Person verglichen und in Einzel- und Partnerarbeit entsprechend bearbeitet werden. Gemäss Wahl wird durch die unterschiedlichen Rollen ein kognitiv-emotionaler Konflikt erzeugt, der das Weitermachen in gewohnter Form erschwert. Mit dem «pädagogischen Doppeldecker» erfahren Studierende bereits das neue Wissen. In der Sozialen Arbeit könnte dies z.B. bei der Gesprächsführung so gehandhabt werden. Moch (2006) weist auch auf dieses Potenzial in den Ausbildungsgesprächen in der Praxis hin: Wenn dort ein direkter Gesprächsstil gepflegt wird, die Studierenden aber eine lösungsorientierte Arbeitsweise lernen sollten, wird eine Lerngelegenheit verpasst. Wird das Ausbildungsgespräch bereits lösungsorientiert geführt, erfahren die Studierenden diese Gesprächstechnik am eigenen Leibe und haben sie deshalb bereits situativ verankert. Dies erhöht die Chance, dass sie selbst lösungsorientiert Gespräche führen. Weitere Elemente der Selbstreflexion können Selbstbeobachtung in einem inneren Dialog sein oder das Erleben des eigenen spontanen Handelns mit der Methode «Szene-Stopp-Reaktion» sowie das Überdenken von Feedbacks (Wahl, 2001, S. 164f.). Eine spezifische Form vollzieht sich mit einer bestimmten Form von Handlungsrekonstruktion (WAL, Weingartner Appraisal-Legetechnik, Wahl, 1991, S. 149f.). Dabei werden sowohl die «wahrgenommenen eigenen Handlungen als auch die zugehörigen, introspektiv erfassten Gedanken und Gefühle» (Wahl, 2001, S. 164) auf Kärtchen geschrieben. Anschliessend werden die Situationen zu Situationsklassen und die Aktionen zu Handlungsklassen geordnet und die notierten Gedanken und Gefühle dazwischengelegt. Diese Vorgehensweise erzeugt gemäss Wahl tiefe Einsichten in die eigene Handlungssteuerung (a.a.O., S. 165). Es ist meines Erachtens ein Versuch, die «reflection-in-action» nach Schön (1983, 1987) herauszuarbeiten sowie Ähnlichkeitsstrukturen beim Handeln wie bei den Schlüsselsituationen zu erkennen, was den kontextfreien und situativen Elementen von Dreyfus und Dreyfus (1987a) entspricht. In einem **zweiten Schritt** werden handlungsleitende subjektive Theorien durch Hinzufügen von Expertenwissen und Entwickeln neuer Problemlösungen verändert. Aus den Ergebnissen aus dem ersten Schritt werden unter Zuhilfenahme von neuem Wissen persönliche Handlungsalternativen entwickelt. In einem **dritten Schritt** werden die neu entwickelten Handlungsalternativen in die implizite Handlungssteuerung überführt. Dies geschieht durch detaillierte Planung des angepeilten Handelns, am besten im Dialog mit einer anderen Person, weil dies eher aus dem gewohnten Alltagshandeln herausführt (Wahl, 2001, S. 169). Diese Alternativen

können im Rollenspiel erprobt werden. Dabei spielen Feedbacks eine wesentliche Rolle und die Einführung von Stopp-Codes, die verhindern, dass alte eingeschliffene Prototypen genutzt werden, wenn die neuen Alternativen noch nicht «flüssig» laufen (gemäss Dreyfus & Dreyfus, 1987a, entspricht dies den Stufen eins bis drei).

Die Grundfrage, wie die einzelnen Wissensformate in andere überführt werden, greifen auch **Kaiser (2005a) mit der Beschreibung und Erklärung von Lernwegen** und **Neuweg (z.B. 2006a)** mit den **Relationierungsproblemen** auf.

Neuweg weist darauf hin, dass genauer zwischen Wissen und Können zu unterscheiden ist. Denn implizites Wissen hat eine andere Struktur als explizites Wissen und kommt dem Können deshalb schon sehr nahe oder ist sogar mit diesem gleichzusetzen (Neuweg, 2011, S. 453). Kaiser (2005a) spricht im Unterschied dazu ausschliesslich von Wissen, das ausser beim deklarativen Wissen auch Können mit einschliesst. Möchte man nicht nur ausschliesslich deklaratives Wissen als Wissen bezeichnen, weil es explizierbar ist, wird die Trennschärfe zwischen den anderen Wissensformen und dem Können unklar. Gemäss Kaiser bildet sich Können wieder als Wissen ab, z.B. in kognitiven Wenn-dann-Regeln, die jedoch routinisiert und höchstens bewusstseinsfähig sind. Ich verweise bezüglich Trennschärfe auf meinen Exkurs zu Intuition in Abschnitt 4.3.6 und möchte an dieser Stelle nur auf die Relationierungsprobleme der verschiedenen Wissensformen mit einer Handlungspraxis eingehen. Kaiser (2005a) fasst die komplexen Lernprozesse nun zu vier grundlegenden Lernwegen zusammen, die sich beim Zusammenspiel von Wissen und Handeln zeigen. Diese Lernwege geben eine erste Antwort auf die vier Relationierungsprobleme, die Neuweg (2006) nennt. Ich möchte sie im Folgenden darstellen und auch zu den bisher erörterten Modellen von Dreyfus und Dreyfus (1987a) sowie Schön (1983) und Giddens (1997) in Beziehung setzen.

### ***Der Lernweg von Situation zu Situation gibt eine Antwort auf das Explikationsproblem***

Gemäss Kaiser (2005a) kann direkt von Situation zu Situation gelernt werden: Über Erfahrungen werden also neue Erfahrungen gemacht. «Von Situation zu Situation» entspricht gemäss Dreyfus und Dreyfus dem Denkmodus im Expertenstatus, wobei auch schon fortgeschrittene Anfängerinnen und Anfänger situative Elemente erkennen können. Das Erzählen von Geschichten löst nach Kaiser (2006, S. 4) das Explikationsproblem, das Neuweg (2005) beschreibt. Personen werden also nicht nach Erklärungen oder Begründungen, sondern nach erlebten Situationen befragt. Damit wird vermieden, dass Personen ihr Handeln auf Regeln zurückführen, die dem intuitiven, impliziten Modus der Handlungsregulation nicht entsprechen. Dies entspricht auch der Ansicht von Giddens (1997, S. 79), wenn er schreibt: «Handelnde Menschen wissen immer, was sie tun». Neuweg (2006, S. 16) weist mit seinem Explikationsproblem auf diesen Aspekt der «Nichtverbalisierbarkeit» des eigenen

Handelns hin. Wenn auch die Handlung beobachtende Personen nicht in der Lage sind, das Handeln zu explizieren, dann spricht er von «Nichtformalisierbarkeit» (a.a.O., S. 17).

Kaiser (2006, S. 4) merkt dazu an, dass in der westlichen Kultur «nur Erklärungen in Form von Regelwissen als akzeptabel gelten. Sollte es akzeptabel werden, Erinnerungen an konkrete Situationen als Wissensgrundlage herbeizuziehen, wäre es durchaus denkbar, dass in vielen Situationen die Handlung gar nicht so intuitiv zustande kommt und das wirksame Wissen so implizit ist, sondern sich durchaus beschreiben lässt.»

### ***Der Lernweg von deklarativ zu situativ gibt eine Antwort auf das Instruktionsproblem***

Deklaratives Wissen kann so durchgearbeitet werden, dass es situativ anschlussfähig wird und dann durch eine konkrete Erfahrung in situatives Wissen überführt werden kann. Dazu kann es hilfreich sein, das deklarative Wissen als Zwischenschritt auch zu prozeduralisieren, das heisst Wenn-dann-Regeln abzuleiten, die zunächst zwar erst als deklarative Regeln vorliegen, aber über das Erleben dann auch in Routinen verinnerlicht werden können.

Der transformative Dreischritt nach Staub-Bernasconi (2012, S. 40f.) ist hier anzusiedeln. Gemäss diesem Verfahren werden zunächst allgemeine «Wenn-dann Aussagen» zur Beschreibung und Erklärung gemacht, um sie dann in einem zweiten Schritt auf ein handelndes Subjekt zu beziehen:

«Wenn man macht, dann besteht die Wahrscheinlichkeit, dass ...» Daraus werden

Handungsleitlinien oder Regeln in Form von imperativen Aussagen abgeleitet: «Um zu ..., mache!»

Diese Aussagen entsprechen im Sinne von Kaiser immer noch deklarativem Wissen. Prozedurales Wissen entsteht erst durch das wiederholte Handeln nach solchen Regeln und das Entwickeln von kognitiven Routinen.

Gemäss Dreyfus und Dreyfus nutzen vor allem Anfängerinnen und Anfänger diesen Lernweg. Weber und Stiehler (2010) schlagen in ihrem Reflexionsmodell vor, dass dieser Prozess als Abstrahierung von Einzelfällen mittels Kategorisierung nach der Grounded Theory zu Fallthemen gestaltet werden könnte. Diese Fallthemen werden dann mit dem Wissen aus dem zweiten Schritt, das sie ebenfalls mittels des transformativen Dreischrittes generieren, reflexiv abgeglichen. Ihrer Meinung nach braucht es die Anpassung der Abstraktionsniveaus der beiden unterschiedlichen Wissensbereiche (a.a.O., S. 192), um überhaupt gelingend relationieren zu können. Sie folgen dabei dem Konzept der «heterarchischen Anordnung der Wissensbereiche» nach Sommerfeld (2000, S. 227). Aus diesem reflexiven Abgleich entstehen Suchbewegungen in Richtung der Fallpraxis wie in Richtung des theoretischen Konzeptes, wenn Inkonsistenzen entdeckt werden (Weber & Stiehler, 2010, S. 193). Gemäss Neuweg (2006, S. 19f.) müssen Lernende dabei das Instruktionsproblem lösen. Sie würden Rezepte brauchen, die es aber für professionelles Handeln als Kunst nicht gibt. Manchmal gibt es Regeln, die aber so formalisiert sind, dass sie nicht mehr direkt Handeln anleiten können (z.B. eine physikalische Regel). Aufschlussreich finde ich deshalb die Arbeiten von Dreyfus und Dreyfus (1987a),

die kontextfreie und situative Elemente, aus denen Regeln abgeleitet werden können, unterscheiden. Das weist doch immerhin einen Weg, wie professionelles Handeln aufgeschlüsselt werden kann. Nicht, dass es dann in aller Komplexität erfasst wäre, doch im Sinne eines ersten Schritts der Umsetzung in Handlung, die dann über Erfahrung zur notwendigen Komplexität gelangt. Einen weiteren Aspekt fügt Giddens (1997) hinzu, indem er die Dualität von Struktur und Handlung betont, welche dem praktischen Bewusstsein zugrunde liegt. Um es diskursiv zu machen, müssen diese Elemente bewusst und beschrieben werden.

### ***Der Lernweg von situativ und prozedural zu deklarativ gibt eine Antwort auf das Modifikationsproblem***

Umgekehrt können bei genügend viel Erfahrungen zunehmend Ähnlichkeiten festgestellt werden, die dann zu Gesetzmässigkeiten und Verallgemeinerungen führen können. Dies muss nicht immer in explizitem Regelwissen münden, sondern kann anhand von situativen Ähnlichkeiten beschrieben werden. Das prozedurale Wissen muss dabei aber erst über die situative Erinnerung bewusst gemacht werden. Solche Denkprozesse durchlaufen fortgeschrittene Anfängerinnen und Anfänger, Kompetente wie auch Gewandte bei Dreyfus und Dreyfus. Neuweg nennt die dabei entstehenden Schwierigkeiten Modifikationsprobleme, weil durch die Rationalisierung von Wissen und bewusste Bezugnahme darauf beim Handeln dieses selbst gestört werden kann (Tausendfüßlersyndrom: Sobald der Tausendfüßler darüber nachdenkt, wie er seine Beine lenkt, verliert er die Koordination). Kaiser (2006, S. 6f.) kritisiert, dass diese Probleme nur dann entstehen, wenn die Explikation auf ein rationales Regelwissen ausgerichtet ist, was den Kern des impliziten Wissens nicht trifft. Die andere Form der Explikation, nämlich das Erzählen von Geschichten, lässt solche Modifikationsprobleme nicht aufkommen. Meines Erachtens sind z.B. Metaphern symbolisierte Geschichten, die in Kurzform implizites Wissen auf eine Weise explizieren, die das darin enthaltene Wissen intuitiv erschliessen lassen. Schmitt (2009, 2010) hat dazu sehr aufschlussreiche Ansätze entwickelt. Interessant anzumerken, dass Giddens das diskursive Bewusstsein als nicht problematisch bezeichnet und davon ausgeht, dass die Menschen immer wissen, was sie tun (1997, S. 79). Seine Form von Rationalisierung nimmt die Handlung selbst in den Blick: Was wird getan? Wie wird es getan? Allenfalls auch noch: Warum wird es getan? Doch bezeichnet Giddens als Rationalisierung nicht die Bezugnahme auf explizite Wissensbestände in Form von Theorien, sondern höchstens auf eine Bewusstwerdung der gesellschaftlichen Praktiken.

### ***Der Lernweg von situativ zu deklarativ zu situativ gibt eine Antwort auf die Begründungsverpflichtung von professionellem Handeln***

Beim Handeln in einer Situation können Unsicherheit und Unwissen so gross sein, dass man nicht mehr handlungsfähig ist. Dann bleibt nur der Weg über Planung und Reflexion unter Zuhilfenahme



von deklarativem Wissen. Dieses muss dann allerdings konkret auf die vorliegende Situation bezogen werden. Gemäss Schön (1987) kann dies während der Handlung durch «reflection-in-action» oder bei einem Unterbruch oder nach der Handlung durch «reflection-on-action» geschehen.

Solche Reflexionen geschehen auf allen fünf Stufen des Novizen-Experten-Modells, jedoch gestalten sich die Reflexionen unterschiedlich (z.B. besonnene Rationalität bei Expertinnen und Experten).

Neuweg fordert wegen des Anspruchs auf reflektierte Handlungsvorbereitung und Begründungsverpflichtung von professionellem Handeln eine Reflexionsverpflichtung ein. Diese kann jedoch nur in Form einer «reflection-on-action» gewährleistet werden, die jedoch auf die «reflection-in-action» Bezug nehmen kann.

Nachdem ich das Zusammenspiel von Wissen, Können und Handeln anhand von Lerntheorien erörtert habe, werde ich nun einem weiteren Aspekt nachgehen: dem Eingebettetsein von Lernen in einem sozialen Gefüge.

#### 4.3.4 *Zusammenspiel von Wissen und Handeln im Diskurs von Communities of Practice nach Lave und Wenger*

Die Konzepte rund um situiertes Lernen in Communities of Practice (CoP, Plural CoPs) haben einen enorm wichtigen Beitrag zur Wiederentdeckung eines soziokulturellen Verständnisses von Lernen geleistet (Illeris, 2010)<sup>22</sup>. Sie verdeutlichen, wie sich situiertes Lernen durch Handeln in einer (Praxis-)Gemeinschaft entfaltet (Lave & Wenger, 1991). Im Denken, Handeln und Fühlen in der Gemeinschaft sind Lernende immer wieder darum bemüht, Situationen so zu deuten, dass sie diese als sinnvoll erfahren. Dabei bilden Lernende ihre eigene Identität und formen gleichzeitig die CoP. Wenger (1998) hat daraus seine soziale Theorie des Lernens (*social theory of learning*) entwickelt. Communities of Practice sind das Kernstück der Theorieansätze von Lave und Wenger. Eine CoP setzt sich aus einer Gruppe von Menschen zusammen, die durch eine gemeinsame Praxis miteinander verbunden sind. Wenger (1998, S. 73) bezeichnet eine gemeinsame Aufgabe, gemeinsames Handeln und ein gemeinsames Repertoire als die drei Bestimmungsmerkmale von CoPs. In späteren Publikationen (2004) ist Wenger dazu übergegangen, die **Merkmale einer CoP** als «**domain**» (gemeinsamer Aufgaben- und Wissensbereich), «**community**» (Gemeinschaft, die aus den Personen besteht, die miteinander in Beziehung stehen und für die die Domäne von Bedeutung ist) und «**practice**» (eine Praxis, die basierend auf der gemeinsamen Handlung zu einem geteilten Wissen und Repertoire führt) zu definieren. Erst die Kombination aller drei Merkmale ermöglicht Lernen:

---

<sup>22</sup> Diese Ausführungen basieren auf unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 84f.)

*«Domain provides a common focus; community builds relationships that enable collective learning; and practice anchors the learning in what people do.» (A.a.O., S. 3)*

Im Folgenden führe ich nun die wichtigsten Aspekte des Lernens in CoPs aus. Für differenziertere Ausführungen verweise ich wiederum auf unser Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013).

### ***Lernen als Zugehören: Situieretes Lernen durch berechtigte periphere Partizipation in CoPs***

Lern- und Bildungsprozesse sind immer sozial und kulturell-historisch situiert. «Situert» bedeutet, dass jede Lernhandlung in einem spezifischen sozialen, kulturellen und historisch gewachsenen Kontext stattfindet. Eben diesen Kontext nennen Lave und Wenger Community of Practice. Sie betonen, dass die Partizipation in CoPs ein grundlegendes Phänomen des menschlichen Daseins ist. Denn Menschen als soziale Wesen sind auf Partizipation angewiesen, um ihre Existenz zu sichern. Das grundlegende menschliche Bedürfnis nach Partizipation fördert dabei die Motivation, den Willen und die Aufmerksamkeit, um sich mit einer CoP auseinanderzusetzen. Durch Partizipation erschliesst sich die Welt der Gemeinschaft, deren Strukturen, die darin enthaltenen impliziten Regeln und Wissensbestände. In diesem Prozess der Auseinandersetzung in und mit einer CoP liegt das Lern- und Bildungspotenzial.

Die Art der Teilhabe an CoPs hängt davon ab, wie stark wir in einer Community of Practice involviert sind. Lave und Wenger beschreiben dies mit den Begriffen der berechtigten peripheren Partizipation in CoPs («legitimate peripheral participation in communities of practice»). Die Teilhabe ist also einerseits legitimiert, andererseits ist sie mehr oder weniger peripher verortet. Mit «berechtigter peripherer Partizipation» wird einerseits den Beziehungen zwischen neuen und älteren Mitgliedern in CoPs Bedeutung verliehen (vgl. Novize-Experten-Modell nach Dreyfus & Dreyfus, 1987a), andererseits werden darüber hinaus gleichzeitig die wichtigsten Komponenten und Spannungsfelder beschrieben, die innerhalb von CoPs bestehen. Die Aufgaben bewegen sich am Anfang in der Peripherie («periphere Partizipation») und rücken mit zunehmender Verantwortung mehr in Richtung vollständiger Teilhabe. Damit wird auch betont, dass die Partizipation sich im Laufe der Zeit wandeln kann. Lave und Wenger sprechen hier von Lern- und Bildungslaufbahnen. Die periphere Partizipation ermöglicht auch, dass in der Peripherie Handelnde von einem gewissen Handlungsdruck entlastet sind. Gemäss Clases und Wehner (2005) geht es «um eine spezifische Form der Zurückgenommenheit vom Handlungsdruck im Praxisfeld, welche es den Lernenden erlaubt, eine kognitive und emotionale Distanz zur Praxis aufzubauen» (a.a.O., S. 566). Der periphere Charakter der Partizipation ist für CoPs von doppelter Bedeutung: Er ermöglicht das eigene Fortbestehen, das durch ein Hineinwachsenlassen von neuen Mitgliedern garantiert wird. Gleichzeitig werden auch Innovationen ermöglicht, weil diese oft entstehen, wo der Handlungsdruck geringer ist.

### ***Lernen als Handeln: Soziale Praxis***

Unter Praxis verstehen Lave und Wenger eine soziale Praxis von Individuen in einer Gemeinschaft. In der Praxis werden die geteilten historischen und sozialen Ressourcen, Rahmenbedingungen und Perspektiven erfahren. Praxis (re-)konstituiert sich laufend durch Partizipation. Damit nehmen Lave und Wenger die **Strukturationstheorie von Giddens** als Grundlage für ihr Verständnis (vgl. Abschnitt 4.3.2).

So gesehen, ist Praxis immer sozial definiert und entsteht, wenn Menschen über einen längeren Zeitraum gemeinsam Aufgaben bearbeiten. Letztlich ist soziale Praxis das, was eine CoP ausmacht (Wenger, 1998, S. 45). Aber nicht jede soziale Praxis ist eine CoP.

### ***Lernen als Erfahren von Bedeutung: Soziale Aushandlung von Bedeutung***

Der folgende Abschnitt ist für die Entwicklung einer situativen Kasuistik, wie sie mir vorschwebt, zentral, weshalb ich die Inhalte differenzierter ausführe als bei den anderen Aspekten von Lernen. Soziale Praxis verlangt immer wieder, dass Menschen im Handeln die Welt erfahren und dabei versuchen, ihr Involviertsein als sinnvoll zu deuten. In der Bearbeitung unserer Aufgaben produzieren wir also Sinn und deuten die Welt und uns darin.

*«Practice is about meaning as an experience of everyday life.» (Wenger, 1998, S. 52)*

Diese Erfahrung von Bedeutung im Alltäglichen geschieht in einem Prozess, den Wenger «Aushandeln von Bedeutung» («**negotiation of meaning**») nennt. Sinn und Bedeutung sind weder in uns noch in der Welt verankert, sondern in einem dynamischen Zusammenspiel von In-der-Welt-Leben. Genauso verhält es sich mit Wissen, das immer sozial situiert ist. Wenger (1998) nennt diese Dualität von Wissen und Handeln «Erfahrung von Bedeutung» («**experience of meaning**»). Diese Erfahrung und die Bedeutungsaushandlung wird ermöglicht durch das Zusammenspiel von Partizipation und Reifikation (a.a.O., S. 62).

Während Partizipation im Sinne berechtigter peripherer Partizipation schon vertraut ist, bedarf der Begriff der Reifikation (dt. am ehesten «Verdinglichung», von lat. *res*, «Sache», «Ding», «Gegenstand») einer Erklärung. Reifikation ist erst einmal der Gegenpol von Partizipation. Wenger (a.a.O., S. 58) definiert Reifikation folgendermassen:

*«We project our meanings into the world and then perceive them as existing in the world, as having a reality of their own.»*

Wir projizieren also unsere Deutungen in die Welt und nehmen sie dann so wahr, als ob sie reale Dinge in der Welt wären. Reifikation ist sowohl ein Prozess als auch ein Produkt und kann vielfältige Formen annehmen. Jede CoP produziert Abstraktionen, Werkzeuge, Symbole, Geschichten, Begriffe und Konzepte, die etwas reifizieren, will heissen, die etwas zu einem Objekt machen und es so fassen, dass es zum Ding wird. Wenn wir in der Sozialen Arbeit zum Beispiel von der Mikroebene

sprechen und darüber nachdenken, beginnen wir, diese Mikroebene so zu behandeln, als ob es sie tatsächlich gäbe. Dabei handelt es sich lediglich um ein theoretisches Konstrukt. Indem wir diesen Begriff wie ein wirklich existierendes Ding behandeln oder eben reifizieren, beeinflusst er die Wahrnehmung und Erfahrung von Bedeutung. Wir brauchen Reifikationen als Mittel zur Verständigung, dürfen sie jedoch nicht als Ersatz für Verständigung nutzen, sondern müssen uns ihrer Bedeutungen immer von Neuem vergewissern.

Die Begriffe in der nachstehenden Abbildung zeigen, was Wenger unter Partizipation und Reifikation versteht. Die Abbildung weist ebenfalls darauf hin, dass erst das Zusammenspiel von Partizipation und Reifikation einerseits das Aushandeln von Bedeutung (vertikale Achse) und andererseits die Erfahrung der Welt (horizontale Achse) ermöglichen:

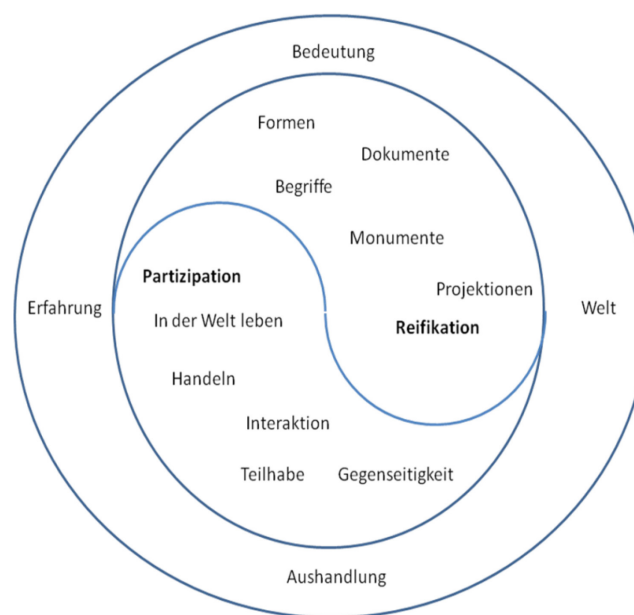


Abbildung 13: Die Dualität von Partizipation und Reifikation (Wenger, 1998, S. 63; Übersetzung durch Tov, Kunz & Stämpfli, 2013)

So verstanden, ist Reifikation ein zentraler Aspekt des alltäglichen Handelns und beeinflusst im Zusammenspiel mit Partizipation unsere Erfahrung (von Bedeutung). Wir nehmen die Erfahrung von Bedeutung normalerweise nicht als Dualität von Partizipation und Reifikation wahr, weil dieses Zusammenspiel so unproblematisch und gleichsam unbewusst abläuft.

Jede Handlung kann als sozial bedingt und situiert begriffen werden. In dieser sozialen Praxis deuten Personen laufend die Situationen, in denen sie stehen. Somit wird explizites und implizites Wissen über die Welt immer auch sozial ausgehandelt und ist veränderbar (Lave & Wenger, 1991, S. 51) und folglich auch immer in einer historisch gewachsenen Gemeinschaft situiert. Jede Form von Abstraktion und Verallgemeinerung (von Wissen) hilft uns lediglich, den Sinn und die Bedeutung der gegenwärtigen Situation auszuhandeln. Wissen wird also durch Aushandlungsprozesse situationsspezifisch adaptiert und (re-)konstruiert. Jede CoP hat ihre eigenen Reifikationen, deren

Bedeutung Nicht-Mitgliedern (bzw. Mitgliedern anderer Gemeinschaften) unter Umständen verschlossen bleibt. Wissen kann dadurch nicht ohne Weiteres von den Situationen, in denen es konstruiert wurde, in andere überführt werden (vgl. Seifert, Geithner & Obermeit, 2008). Wenger (1998, S. 105) argumentiert deshalb, dass die Aushandlung von Bedeutung einerseits Grenzen schafft, diese andererseits aber auch zu überbrücken hilft. Lernen und Bildung bedeutet somit auch immer, sich mit Grenzen von CoPs auseinanderzusetzen. Auf diese Weise werden Produkte als Reifikationen zu Grenzobjekten und können in dieser Form in eine andere Praxis überführt werden. Diese Grenzüberschreitung bedarf aber der erneuten Aushandlung von Bedeutung in der neuen CoP. Die folgende Darstellung nach Wenger zeigt, wie Grenzen von CoPs überschritten werden:

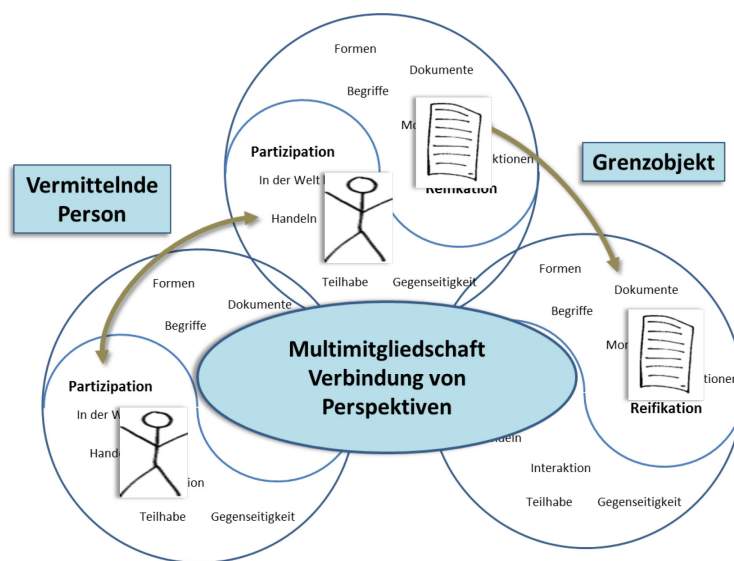


Abbildung 14: Grenzüberschreitungen zwischen CoP (Wenger, 1998, S. 105; Übersetzung und Erweiterung durch Tov, Kunz & Stämpfli, 2013)

In dieser Abbildung kommt zum Ausdruck, wie die Produkte der Reifikation in eine andere Praxis überführt werden können. Ebenso können Personen, die in verschiedenen CoPs Mitglieder sind, deren Grenzen überbrücken helfen, indem sie vermittelnd handeln. Weil Wissen in Form von Reifikation und Partizipation in CoPs verankert ist, besteht gemäss Wenger kein Gegensatz zwischen Praxis und Theorie, vielmehr betont er die Interdependenz von Handeln und Wissen und spricht deshalb durchgängig von Dualität. Diese drückt sich darin aus, dass Wissen im menschlichen Denken lebt und implizite, also «stillschweigende», aber auch explizite Anteile hat. Es ist sowohl sozial vermittelt als auch an Personen gebunden und hat einen dynamischen Charakter, da es sich im sozialen Austausch dauernd verändert (vgl. auch Bettoni, Clases & Wehner, 2004).

### **Lernen als Werden: Identität**

Die Bildung von Identität ist ein integraler Aspekt der sozialen Theorie des Lernens. Indem wir in einer CoP involviert sind und unsere Vorstellungen einbringen, erleben wir die Ausrichtung unserer

eigenen Tätigkeiten in der Gemeinschaft. So kreieren und bilden wir durch soziale Gemeinschaft unsere Identität – damit ist Lernen immer auch Konstruktion von Identität.

### **Fazit**

Soziale Praxis verlangt immer wieder, dass Menschen im Handeln die Welt erfahren und dabei versuchen, ihr Involviertsein als sinnvoll zu deuten (Wenger 1998, S. 51). Dies geschieht in einem Prozess, den Wenger *Aushandlung von Bedeutung* (*«negotiation of meaning»*) nennt. Sinn und Bedeutung sind dabei weder in uns noch in der Welt verankert, sondern in einem dynamischen Zusammenspiel von In-der-Welt-Leben. Genauso verhält es sich mit Wissen, das immer sozial situiert ist. Wenger (1998) nennt diese Dualität von Wissen und Handeln *Erfahrung von Bedeutung* (*«experience of meaning»*). Diese Erfahrung und die Bedeutungsaushandlung werden ermöglicht durch das Zusammenspiel von Partizipation und Reifikation (Wenger, 1998, S. 62). Dazu braucht es den Diskurs unter den Beteiligten. Gemäss der sozialen Theorie des Lernens nach Wenger (1998) besteht deshalb keine Dichotomie zwischen Praxis und Theorie. Er betont die Interdependenz von Handeln und Wissen und spricht deshalb durchgängig von Dualität (1998, S. 47). Diese drückt sich darin aus, dass Wissen im menschlichen Denken lebt, sowohl implizite, also «stillschweigende» als auch explizite Anteile hat, sowohl sozial vermittelt als auch an Personen gebunden ist und einen dynamischen Charakter hat, da es sich im sozialen Austausch dauernd verändert (vgl. Bettoni, Clases & Wehner, 2004). Der Fokus in der sozialen Theorie des Lernens liegt denn auch auf den Communities of Practice (CoPs), in denen dieser Dialog stattfindet. CoPs können sich sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft bilden, oder sie können aus Fachleuten aus beiden Bereichen bestehen. Somit löst sich die Grenzziehung zwischen diesen Systemen vorerst einmal auf. Ich erachte den Ansatz von Lave und Wenger (1991) von «situated learning in communities of practice» deshalb als eine wichtige Antwort auf die Frage der Theorie-Praxis-Relationierung, weil er in zweifacher Hinsicht zeigt, wie die Relationierung von Wissen und Handeln verstanden werden kann: einerseits innerhalb einer CoP und zweitens über die Grenzen von CoPs hinweg (Stämpfli, Kunz & Tov, 2012, 2014).

#### **4.3.5 Diskussion der dritten Hypothese und Fazit**

*«Man muss der Praxis eine Logik zuerkennen, die anders ist als die Logik der Logik, damit man der Praxis nicht mehr Logik abverlangt, als sie zu bieten hat.»*

*(Bourdieu, 1987, S. 157)*

Aus dem Bereich der Bildungs- und Lerntheorie lassen sich verschiedene Ansätze finden, welche

Wissen beschreiben, die Transformationsprozesse der verschiedenen Wissensarten bei Bildungsprozessen aufzeigen und damit verdeutlichen, welches Wissen beim Handeln zum Tragen kommt und wie (vgl. Illeris, 2008; Jarvis, 2009; Kaiser, 2005a u.a.). Lave und Wenger (1991) haben den Ansatz des situierten Lernens entwickelt, der davon ausgeht, dass Lernen und Bildung immer in einem bestimmten sozialen, kulturellen und historisch gewachsenen Kontext stattfinden. Alle diese Ansätze gehen davon aus, dass der Mensch ein Gedächtnis für Situationen hat. **Wissen ist in zweifacher Hinsicht situiert. Zum einen wird es kontextgebunden gespeichert, und zum andern entsteht es kontextgebunden.** Das situative Wissen scheint gegenüber den anderen Wissensarten dominant zu sein (Kaiser, 2005a). Das situative Wissen scheint einfacher in neuen ähnlichen Situationen wirksam zu werden als das deklarative Wissen – welches auch als «träges Wissen» (Gruber, Mandl & Renkl, 2000) bezeichnet wird und «langsames Denken» (Kahneman, 2011 [2012]) bedingt. Wie ich anhand des Novizen-Experten-Modells von Dreyfus und Dreyfus (1987a) gezeigt habe, nutzen Anfängerinnen und Anfänger andere Wissensarten als Expertinnen und Experten. Novizinnen und Novizen denken langsam, verfügen vor allem über deklaratives Wissen. Expertinnen und Experten denken auf der Basis von situativem Wissen schnell. Besonders das integrierende Modell des Lernens von Kaiser (2005a), das ich in den theoretischen Prämissen (Abschnitt 3.1.1) und hier in Abschnitt 4.3.3 dargelegt habe, ist nun sehr hilfreich, um die verschiedenen Wissensarten zu verstehen und die diversen Begrifflichkeiten aufeinander zu beziehen.

|                     |  |
|---------------------|--|
| – Explizites Wissen | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Deklaratives Wissen (Kaiser, 2005a)</li> <li>– Diskursives Bewusstsein (Giddens, 1997)</li> </ul>   |
| – Implizites Wissen | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Situatives, sensomotorisches und prozedurales Wissen (unterschiedlich bezüglich Bewusstseinsfähigkeit, Kaiser, 2005a)</li> <li>– Episodisches Wissen (Markowitsch, 2006)</li> <li>– <i>tacit knowing</i> (Polanyi, 1985)</li> <li>– <i>knowing how</i> (Ryle, 1969)</li> <li>– <i>knowing-in-action</i> (Schön, 1983, 1987)</li> <li>– Intuitiv-improvisierendes Handeln (Volpert, 2003)</li> <li>– Intuitives Handeln (Dreyfus &amp; Dreyfus, 1987a)</li> <li>– Subjektive Theorien, resp. Situations- und Handlungsklassen und deren Zuordnungen (Wahl, 2001, resp. Fuhrer, 1984)</li> <li>– Praktisches Bewusstsein (Giddens, 1997)</li> </ul> |

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| – Prozedurales Wissen          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Prozedurales Wissen im Sinne von (unbewussten) kognitiven Routinen (Kaiser, 2005a)</li> <li>– Deklaratives Wissen im Sinne von Verfahrensmodellen (Kaiser, 2005a)</li> </ul>  |
| – Wissenschaftliches Wissen    | – Explizites Wissen, Deklaratives Wissen (Kaiser, 2005a)   |
| – Handlungswissen/Praxiswissen | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Explizites und implizites Wissen, alle Wissensarten (Kaiser, 2005a): <ul style="list-style-type: none"> <li>– Deklarativ: Modelle, Verfahren, Prozeduren, Techniken usw.</li> <li>– Prozedural: (kognitive) Routinen</li> <li>– Sensomotorisch: körperliche Feedbackprozesse (z.B. nonverbale Kommunikation)</li> <li>– Situativ: Erfahrungswissen</li> </ul> </li> </ul> |

Abbildung 15: Begriffsbestimmungen verschiedener Wissensarten (eigene Darstellung)

Ich habe in meiner Arbeit nicht alle diese Wissensbegriffe der verschiedenen Autoren im Detail ausführen können, doch konnte ich mit den dargelegten Modellen die wesentlichen Formen erhellen.

**Gemäss meiner Hypothese gilt es nun als Erstes diese Wissensarten gegenseitig zu relationieren.**

Mit dem integrierenden Modell des Lernens (IML) nach Kaiser (2005a) habe ich aufgezeigt, über welche Lernprozesse die verschiedenen Wissensarten aufgebaut werden. Ich habe die vier Lernwege, wie Wissensarten in andere transformiert werden können, zu den Relationierungsproblemen von Neuweg und den anderen Ansätzen in Bezug gesetzt. In aller Kürze:

- Von Situation zu Situation, was gemäss Dreyfus und Dreyfus dem Denkmodus im Expertenstatus entspricht, wobei auch schon fortgeschrittene Anfängerinnen und Anfänger situative Elemente erkennen können. Neuweg nennt dies das Explikationsproblem, das dieser Transformation zugrunde liegt, sofern eben das Know-how expliziert werden muss.
- Deklaratives Wissen so durcharbeiten, dass es situativ anschlussfähig wird. Diese Transformation nutzen vor allem Anfängerinnen und Anfänger. Gemäss Neuweg müssen sie entsprechend das Instruktionsproblem lösen, also die Übersetzung von Know-that in Know-how.
- Aus situativem, prozeduralem und sensomotorischem Wissen Verallgemeinerungen ableiten, die zu deklarativem Wissen führen. Solche Denkprozesse durchlaufen fortgeschrittene



Anfängerinnen und Anfänger, Kompetente wie auch Gewandte bei Dreyfus und Dreyfus. Neuweg nennt die dabei entstehenden Schwierigkeiten Modifikationsprobleme, wenn also Know-how als Know-that expliziert werden muss. Giddens bezeichnet die Rationalisierung beim diskursiven Bewusstsein als unproblematisch, nimmt jedoch mehr die gesellschaftlichen Praktiken in den Blick, die meines Erachtens als (implizites) Praxiswissen bezeichnet werden können.

- Reflexion und Planung bei grosser Handlungsunsicherheit. Das geschieht auf allen fünf resp. sechs Stufen des Novizen-Experten-Modells gemäss den Brüdern Dreyfus (1987a) und Kaiser (2005a). Auch Neuweg fordert dies ein, um professionelles Handeln mit reflektierter Handlungsplanung und Begründungsverpflichtung gewährleisten zu können. Schön (1987) hat dazu seine Reflexionsformen entwickelt, Giddens (1997) das diskursive Bewusstsein.

***Mit dem zweiten Aspekt meiner Hypothese sagte ich, dass diese Wissensbestände mit einer Handlungspraxis zu relationieren seien.***

Das Besondere an den Wissensarten ist, dass sie sich nur durch Handlung und Erfahrung aufbauen: Instruktion, verstehen, nacherleben, selbst Erfahrungen sammeln. Alles Wissen ist immer mit Handeln verknüpft. Neuweg (2006, S. 9) spricht vom Handeln als Doppelakt von Denken und Tun. Wissen ist gemäss den dargestellten Modellen immer ausgehandeltes Wissen, mit Vorerfahrungen und Vorwissen verknüpft. Es wird immer kontextgebunden aufgebaut und memorisiert. Giddens (1997) weist hier auf die Dualität von Struktur hin, die Rekursivität von Handeln und Struktur.

Die einzelnen Wissensarten nach Kaiser (2005a) sind analytische Trennungen, die für wissenschaftliche Modellbildungen hilfreich sind. Das Professionswissen als übergeordnete Kategorie umfasst alle Wissensarten. Sie sind in einem Lern- und Bildungsprozess über Erfahrung zum Professionswissen «verschmolzen». Das Professionswissen ist entsprechend situativ verankert und memoriert. Es steht assoziativ bei nächsten ähnlichen Situationen zur Verfügung. Es ist in gesellschaftlichen Praktiken erinnert und in diesem Sinne gemäss Giddens «praktisches Bewusstsein» geworden.

Handelt es sich nun um einen Verschmelzungs- oder einen Relationierungsprozess? Dies führt mich zur Diskussion, ob Wissen und Können integriert werden können oder ob eine zu anerkennende Differenz besteht, die nicht zu überbrücken ist. Neuweg hat dazu zwölf Denkfiguren der Relationierung aus den bestehenden Diskursen gebildet und geht davon aus, dass in allen Denkfiguren ein wahrer Kern enthalten ist und man sich nicht ausschliesslich für eine Figur entscheiden kann. Indem ich diese zwölf Denkfiguren zu den Lern- und Transformationsprozessen aus dem integrierenden Modell des Lernens von Kaiser in Beziehung gesetzt habe, konnte ich aufzeigen, dass die Denkfiguren in einem übergeordneten Modell integriert werden können, das alle Aspekte aufnimmt und in Beziehung zueinander setzt. Also doch Integration? Nein, dennoch nicht. Wie ich auch zeigen konnte, können nicht alle Wissensformate ohne Weiteres in andere übersetzt

werden. Es gibt also eine eindeutige Differenz der verschiedenen Wissensarten. Kaiser selbst braucht den Begriff der Relationierung nicht, sondern spricht von Lernprozessen, um den Aufbau dieser Wissensarten zu beschreiben. Professionstheoretisch erachte ich den Relationierungsbegriff von Dewe als sinnvoll, weil er auf die je eigene, differente Art der vielfältigen Wissenformate hinweist und offenlässt, wie sie zu einem neuen Dritten, dem Professionswissen, zusammenfinden. Mit seinem Begriff der reflexiven Professionalität verweist Dewe aber auf einen Reflexionsprozess, der dazu nötig ist. Dieser ist in allen dargelegten lerntheoretischen Ansätzen ebenfalls essenzielle Grundlage für Lernen. Auch im Ansatz von Giddens entsteht diskursives Bewusstsein nur durch reflexives Fragen. Gemäss den lerntheoretischen Modellen können aber weitere Relationierungen bestimmt werden, die zum Zusammenspiel von Wissen und Handeln führen, wie ich in den verschiedenen Abschnitten darlegte. Einen Aspekt des Relationierungsproblems möchte ich nochmals herausgreifen, weil er mir wesentlich erscheint. Kaiser (2006, S. 4) weist darauf hin, dass unsere westliche Kultur dazu tendiert, Regelwissen als einzige Form für Erklärungen zu akzeptieren. Könnten wir stattdessen unser Wissen durch Erzählungen von erlebten Situationen weitergeben, also durch Geschichtenerzählen, dann hält es Kaiser für denkbar, dass der implizite Charakter unseres Wissens eine klarere Gestalt annehmen könnte. Meines Erachtens ist der Wandel mit der unglaublich schnell wachsenden Menge an Filmmaterial im Internet bereits im Gange. In Filmen werden in der Regel «Geschichten» erzählt oder wird eine Handlung gezeigt und kommentiert. Warum tun sich die Professionen so schwer, ihr Handeln auch entsprechend darzustellen? Einen Ansatz dazu habe ich für die Erwachsenenbildung gefunden. In «Falllaboratorien» werden anhand von kurzen Filmsequenzen die didaktischen Fähigkeiten demonstriert, kommentiert und reflektiert (<http://www.videofallarbeit.de/>).

Mit der Stratifikationstheorie des Handelns von Giddens (1997) und der sozialen Theorie des Lernens in Communities of Practice nach Lave und Wenger (1991; vgl. auch Wenger 1998) rückt nun die soziale Verankerung von Handeln und Wissen ins Blickfeld. **Gemäss dem dritten Aspekt meiner Hypothese muss die Bedeutung von Wissen ausgehandelt werden.** Im Erfahren von Bedeutung löst sich gemäss Wenger (1998) die Dichotomie von Wissen und Handeln zugunsten einer Dualität auf. Lave und Wenger verweisen dabei auch auf die Dualität von Struktur und Handeln nach Giddens. Wissen wie praktisches Bewusstsein sind immer sozial vermittelte Erinnerungsformate (Giddens, 1997, S. 97). Reifizierte Objekte schaffen Gemeinschaft, sie bilden sich aus Wissen und Handeln, deren Bedeutung die Mitglieder einer CoP ausgehandelt haben.

*Hier sei mir ein Bezug zum Zitat von Freire (1973, S. 71) am Anfang dieser Arbeit erlaubt: Im Diskurs erst wird Sprache zu «wirklichen Worten».*

Die Beteiligung an CoPs, das Bedürfnis nach Zugehörigkeit fördert das Wissen, das im Austausch, im Diskurs in der CoP entwickelt wird. Zusätzlich gelangen solche Reifikate über «Grenzgängerinnen» und «Grenzgänger» in andere CoPs, was dort zu neuem Aushandeln ihrer Bedeutung führt. Die Relationierung von Wissen und Handeln vollzieht sich einerseits in einer CoP und andererseits über die Grenzen von CoPs hinweg.

Mit meiner dritten Hypothese habe ich mich in verschiedene Wissenschaftszweige hineingewagt. Ich habe verschiedene Wissensbegriffe, Lernmodelle und Relationierungsmodelle zueinander in Verbindung gesetzt. Vieles wurde klarer, einiges bleibt noch unbestimmbar. Das Zusammenspiel von Wissen und Handeln scheint ein wesentlicher Faktor zu sein, der darüber bestimmt, ob und in welcher Form die Relationierung gelingt. Welches die Gelingensbedingungen sind, bleibt aber in vielem offen, wie ich auch im nachstehenden Exkurs noch ausführen möchte.

#### *4.3.6 Exkurs zu Intuition als zentraler Grösse im Zusammenspiel von Wissen und Handeln*

In den vorangehenden Darstellungen ist auffällig, wie viele Begriffe zum impliziten Wissen vorliegen. Immer wieder taucht der Begriff der Intuition dabei auf. Treibt letztendlich Intuition das Zusammenspiel von Wissen und Handeln an? In welchem Verhältnis stehen die Emotionen zur Intuition?

Neuere Ergebnisse der Neurowissenschaften zeigen, dass Emotionen beim Lernen und Handeln eine entscheidende Rolle spielen (z.B. Roth, 2003), wie auch das Zitat von Roth zu Beginn des Abschnitts zu dieser dritten Hypothese aussagt. Dreyfus und Dreyfus (1987a) weisen ebenfalls auf die Bedeutung der emotionalen Anteilnahme auf den verschiedenen Stufen ihres Modells hin. Doch welche Funktion übernehmen Emotionen auf den ersten beiden Stufen ihres Modells? Und wie sind die Emotionen beim intuitiven Handeln auf Expertenstufe zu verstehen? Wie ist eine «engagierte Rollendistanz» (Nagel, 1997) als Anforderung an Professionalität einzunehmen, wenn Expertinnen und Experten nicht mehr im Modus der Rationalität tätig sind? Ist «engagierte Rollendistanz» auch intuitiv möglich, und könnte sie im Sinne der «besonnenen Rationalität» verstanden werden? Leider sagen die Brüder Dreyfus nichts Näheres dazu aus. In meiner Dissertation kann ich diesen Fragen leider nicht weiter nachgehen, da sie mich in ein neues weites Feld führen: das der Emotionen. Doch der Begriff der Intuition wird in vielen dargestellten Theorien in meiner Dissertation genutzt, weshalb ich ihm in einem «Exkurs» noch weiterführend – und über das eigentliche Thema meiner Dissertation hinausweisend und deshalb wieder rechtsbündig in kursiver Schrift dargestellt – nachgehen möchte.

Viele Veröffentlichungen zum impliziten Wissen erfolgten fast zeitgleich in den Siebziger- und Achtzigerjahren des letzten Jahrhunderts als Reaktion auf die noch ungelösten Probleme der Abbildung von künstlicher Intelligenz in Computerprogrammen. Ich habe recherchiert, wie die Autoren aufeinander verweisen, um herauszufinden, wie die Entwicklung gelaufen ist. Dreyfus und Dreyfus (1987a) wie auch Schön (1983, 1987) greifen auf Polanyi (1985) zurück,<sup>23</sup> zitieren sich aber gegenseitig nicht. Ich konnte nicht eruieren, ob sie sich überhaupt kannten. Schön (1987, S. 41) distanziert sich wie Dreyfus und Dreyfus (1987a, S. 24f.) von Simon und Newell (1958) bzw. Simon (1976). Diese entwickelten damals die heuristischen Programme und waren fest davon überzeugt, dass sich die künstliche Intelligenz abbilden lässt. Die erste Veröffentlichung der Brüder Dreyfus in einer Zeitschrift wurde lange verhindert, da das politisch hochbrisante Projekt der künstlichen Intelligenz durch ihre Kritik gefährdet wurde (Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 27f.). Bis heute scheint sich diese differente Ansicht fortzusetzen. Kahneman (2011 [2012]), der mit seinem Buch «Schnelles und langsames Denken» die Arbeit von 30 Jahren Forschung wiedergibt, steht in der Tradition von Simon und Newell und erwähnt selbst Gigerenzer (2007) als Gegner. Dieser deutsche Psychologe steht in der Tradition von Schön, Dreyfus und Dreyfus sowie Fuhrer (1984). Letzterer wird weder von Dreyfus und Dreyfus noch von Schön aufgenommen. Vielleicht liegt es an der Sprache, da sein Buch nicht ins Englische übersetzt wurde.

Die Hauptkritikpunkte gegenüber künstlicher Intelligenz sehen Dreyfus und Dreyfus (1987a, S. 77f.) darin, dass man unterscheiden muss, ob man strukturierte oder unstrukturierte Situationen und Problemlagen untersucht. Bei Ersteren siegt die Maschine, bei Letzteren der Mensch. Es ist genau die Unterscheidung zwischen rationalem und intuitivem, langsamem oder schnellem Denken, die bei solchen Problemlösungen erforderlich ist, wobei Alltagsprobleme in der Regel unstrukturiert sind. Nach Dreyfus und Dreyfus ignorieren die Verfechter der künstlichen Intelligenz und einer begrenzt hilfreichen Intuition die Ambiguitätstoleranz und die verschiedenen Bewusstseinsformen des Menschen (a.a.O., S. 28f.), die immer zu intuitiven Ergebnissen führen. Auch wenn, mathematisch gesehen, die gleiche Ausgangslage vorliegt, entscheidet der Mensch je nach Kontext, emotionaler Befindlichkeit und assoziierten Erinnerungen anders. Dazu beziehen sich Kahneman wie Dreyfus und Dreyfus auf zahlreiche empirische Versuche, ziehen daraus aber andere Schlüsse. Kahneman zeigt auf, wie begrenzt menschliche Intuition ist und wie sie zu falschen Ergebnissen führt, Dreyfus und Dreyfus plädieren für die «Logik» der menschlichen Intuition, die gemäss der Denkart der Expertinnen und Experten Situationen holistisch, nicht rational erfasst, einschätzt und entsprechend handelt. Dies sei die Wesensart des Menschen. Letztendlich argumentieren sie zur Interpretation der empirischen Ergebnisse philosophisch:

---

<sup>23</sup> Die Jahreszahlen beziehen sich auf die deutschen Ausgaben. Die Originalausgaben in Amerikanisch erschienen jeweils ein wenig früher.

*«In unserer sokratischen Tradition des präzisen Definierens und der dialektischen Argumentation setzen sich, wo immer sich die Wahl zwischen intuitivem Konsens und rationalistischen Argumentationen stellt, Letztere durch. Und in der Tat sind es die hierarchische Struktur des Entscheidungsprozesses, die zunehmende Bürokratisierung der Gesellschaft und die Vehemenz, mit der die ökonomischen Massstäbe von Erfolg und Misserfolg alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringen, die dazu führen, dass unsere Gesellschaft sich übermäßig auf eine kalkulierende Vernunft verlässt. Weisheit und Klugheit erweisen sich als zu schwer zu rechtfertigen; also werden sie durch Information, dekontextualisierte Fakten und konstruierte numerische Sicherheiten ersetzt.»*

*(Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 259)*

*Und weiter:*

*«Aristoteles, der eine Generation nach Sokrates lebte, nahm als Kritiker von Sokrates und Platon eine Vermittlerrolle ein. Er erkannte, dass, sogar wenn – wie Sokrates und Platon annahmen – die Menschen ununterbrochen Regeln befolgen, sie dennoch Weisheit oder Urteilsvermögen brauchten, um solche Regeln auf spezielle Fälle anwenden zu können. [...] denn wenn Aristoteles vom Menschen als vom mit logos ausgestatteten Tier sprach, so konnte das Wort logos immer noch Sprechen oder das Verstehen ganzheitlicher Situationen bedeuten, zugleich aber logisches Denken bezeichnen. Als man das Wort logos dann aber in das lateinische Wort ratio übersetzte (zu Deutsch: Rechnen), verengte dies seine Bedeutung entscheidend. Und dieser Bedeutungswandel wurde zur schicksalhaften Wendung für unsere westliche Tradition: Der Mensch, das logische Tier, war nun derjenige, der zählte, derjenige, der Mass nahm.» (A.a.O., S. 270)*

*Kaiser (2013) verweist auf einen Artikel von Kahneman und Klein (2009), in dem die beiden ihre gegensätzlichen Denktraditionen darstellen. Interessanterweise wird auf Klein auch von Dreyfus und Dreyfus (1987a, S. 268) mit einem Experiment Bezug genommen. Kahneman und Klein plädieren in ihrem Artikel dafür, «dass sich ihre Resultate und Erfahrungen nicht widersprechen, sondern sich über das Zusammenspiel zweier kognitiver Systeme verstehen lassen:*

*System 1: Produziert intuitive Urteile (automatisch und ohne Anstrengung); qualitativ gute Intuition ist dabei nichts anderes als Wiedererkennen von Konstellationen, die man schon angetroffen hat.*

*System 2: Ist zuständig für angestregtes Nachdenken; System 2 kann die intuitiven Prozesse überwachen und gegebenenfalls überschreiben» (Kaiser, 2013, S. 1f.).*

*Diese Ergänzung führt uns nun weiter, und Knapp spricht deshalb von «bewusster Intuition» und meint damit:*

*«Wenn es jedoch darum geht, überkommene Gedankenformen mithilfe von neuen Ideen zu verändern, ist die unbewusste Form der Intuition nicht ausreichend. Um unbewusste*

*Gedankenformen mithilfe von Ideen zu verändern, müssen wir in der Lage sein, uns denkend selbst infrage zu stellen: unser Weltbild, unsere Glaubenssätze, unser Fundament. Bewusste Intuition fordert Selbsterkenntnis. Um die bewusste Intuition zu nutzen, müssen wir unsere eigenen Gedankenformen gut kennen. [...] Nur wenn wir wissen, wie wir denken, können wir alte Muster von neuen Ideen unterscheiden.» (Knapp, 2008, S. 201f.)*

*Sie illustriert dies an einer wissenschaftlichen Untersuchung der Universität Zürich (Ruthenbeck, 2004). Zwei Versuchsgruppen mussten einen fiktiven, komplex organisierten Inselstaat über längere Zeit führen. Die eine Gruppe verliess sich auf ihre analytischen, die andere auf ihre intuitiven Fähigkeiten. Mithilfe der Intuition wurden die besten Ergebnisse erzielt, jedoch nur von Versuchspersonen, die sich auf die spezifische Situation des Inselstaates einlassen konnten und nicht nach ihren persönlichen Vorstellungen und vorgefassten Meinungen – fälschlicherweise von anderen als Intuition verstanden – für ein bestimmtes Wirtschaftssystem entschieden. Knapp schliesst daraus, dass wir ein klares gedankliches Differenzierungsvermögen brauchen, um die bewusste Intuition nutzen zu können.*

*«Je besser wir uns selbst kennen, desto leichter können wir auch unsere emotionalen Gedankenformen von Stimmungen und Atmosphären im Raum unterscheiden, von den Gegebenheiten und Erfordernissen der augenblicklichen Situation. [...] Sich auf ein «Bauchgefühl» zu verlassen, ist nicht genug. Wir müssen beispielsweise lernen, unser Denken nicht nur auf Inhalte, sondern auch auf Stimmungen und Atmosphären auszurichten. Schon bevor sich etwas als konkreter Gedanke niederschlägt, verändert sich die Atmosphäre. Wenn wir das wahrnehmen können, wissen wir, dass es sich lohnt, aufmerksam zu sein.» (Knapp, 2008, S. 203)*

*Auch Dreyfus und Dreyfus (1987a) verwehrt sich mit ihrem Begriff der Intuition einem Verständnis von «mystischem Eingestimmt-Sein», sofern es dieses überhaupt geben soll. «Intuition oder Know-how, wie wir es definieren, ist weder wildes Raten noch übernatürliche Inspiration, sondern eine Fähigkeit, die wir immerzu bei jeder alltäglichen Handlung anwenden, eine Fähigkeit, die man in unserer Kultur immer lediglich den Frauen zugeschrieben hat – und zwar normalerweise im zwischenmenschlichen Bereich – und von der man meint, sie sei der männlichen Rationalität unterlegen» (a.a.O., S. 53).*

*Meint Knapp mit der «bewussten Intuition» etwas Ähnliches wie Dreyfus und Dreyfus mit der «besonnenen Rationalität» oder Kaiser mit dem «reflektierten Expertentum»? Ich denke, dass sich diese drei Begriffe ähnlich sind, wenn auch nicht deckungsgleich, weil sich dabei immer dieselbe Frage stellt, wie die Rationalität in diesem Prozess genutzt wird: situativ-intuitiv oder eben analytisch-rational.*

*Eine schlüssige Antwort kann ich an dieser Stelle aufgrund der dargestellten Literatur nicht finden.*

*Ich vermute, dass diese Grenzen nebeneinander herlaufen und fließend ineinandergehen. AuZu diesem Aspekt finde ich die Untersuchungsergebnisse der Ethnologin Kessler (2012) sehr spannend, die dafür den Begriff des «wilden Denkens» nutzt, der auf Claude Lévi-Strauss zurückgeht, von Kessler aber nicht nur für das Denken von archaischen Kulturen, sondern als das Innendenken im Allgemeinen verwendet wird. Das «wilde Denken» führt uns nun sehr weit in andere Gedankenwelten hinein. Ich möchte das gerade deshalb aufnehmen, weil es zum Nachdenken anregt, ohne zu einer schlüssigen Antwort zu führen.*

*«Denn nur das wilde Denken forscht nach dem ›Dazwischen‹, dem Beziehungshaften oder Relationalen, nach den Wirkungszusammenhängen, dem Bewegenden, Dynamischen, Fließenden. Fasziniert vom Lebendigen, lebt und webt es im Atmosphärischen, wobei es sich der objektiven Betrachtung und der sachlichen Beschreibung entzieht, als wollte es in der geistigen Intimität nicht beobachtet werden. Es sucht nach dem Gemeinsamen, Universellen, dem Wir, dem Verbindenden, nach grundlegenden Prinzipien und ist bereit, sich auf das freie Zusammenspiel der Kräfte einzulassen, im Vertrauen darauf, dass sich das Leben dadurch nicht nur erträglicher, sondern leichter, spielerischer und schöner gestaltet. Stets findet es Lösungen, die lebensförderlich und nicht lebensfeindlich sind. Der wilde Denker wagt, das Undenkbare zu denken und eine auf Einheit gerichtete Lebenseinstellung zu verwirklichen. Dabei fängt er dort an, wo er gerade steht – beim Naheliegenden –, und versucht, von jedem Punkt des Lebens aus eine direkte Beziehung zum Einen herzustellen.*

*Alle Weisheitslehren gründen auf der Erfahrung des Einen. Deshalb hat es viele Namen. [...] Gemeint ist jene Ebene des Seins und Bewusstseins, die frei von allen Unterschieden ist und damit frei von allen Bedingungen und Beschränkungen; auf der es keine festen Substanzen und Realitäten gibt; die leer ist von einer eigenständigen Existenz. Der Quantenphysiker Hans-Peter Dürr benutzt den Ausdruck ›Potenzialität‹, weil dieses Nichts nicht einfach nichts ist, sondern potenziell alle Möglichkeiten des Seins enthält. Das Ganze ist folglich mehr als die Summe seiner Teile; es ist sogar etwas ganz anderes als die Summe seiner Teile – eine kosmische Grösse, deren eigentliches Wesen ein kontinuierliches Werden ist.*

*Das Wesen (lat.: *essentia*) bleibt bei jeglicher Veränderung einer Sache gleich, im Gegensatz zu dem, was Einwirkungen und Veränderungen unterworfen ist. Doch muss das Gleichbleibende nichts Statisches sein, es ist vielmehr das Wirkende schlechthin, das in jedem Augenblick eine neue Erscheinungsform annimmt; oder, wie es die chinesische Tradition ausdrückt: ›Das einzig Beständige ist der Wandel.‹ Dieses Werden ist wie der Atem des Universums. Jeder Atemzug ist neu, anders, und doch ist der Atem immer der Atem; eine Metapher für Leben und Lebendigkeit oder für – die Liebe.» (Kessler, 2012, S. 40f.)*

*Solche Aussagen entziehen sich der wissenschaftlichen Begründung im heutigen Sinn. Dennoch sind sie mir wichtig, da am Ende hinter jeder Frage die Seins-Frage steht und wir nicht umhin kommen, auch darüber nachzudenken. Wäre es also doch möglich, Intuition auch als ein «mystisches Eingestimmt-Sein», das Dreyfus und Dreyfus (1987a, S. 53) verworfen haben, zu begreifen, ein Sich-Verbinden mit dem Potenzial der unendlichen Möglichkeiten in dem Einen, Ganzen? Erschliesst man sich damit auch das «kollektive Bewusstsein»? Ich weiss es nicht, doch finde ich es höchst anregend, diese Erkenntnisse zu Intuition, die für das Zusammenspiel von Wissen und Handeln essenziell sind, aufzunehmen und mit anderen Fachgebieten in Verbindung zu bringen. Was noch aussteht, ist, die neuen Erkenntnisse der Neurowissenschaften vertieft zur Kenntnis zu nehmen und mit diesen Fragen und Aussagen in Verbindung zu bringen. Ich habe aber den Eindruck, Intuition sei ebenso unergründlich wie das Leben selbst. Und so frage ich mich auch, ob sich im Verhältnis von Wissen und Handeln nicht dieselbe Dualität des Lebens widerspiegelt wie bei Teilchen und Welle in der Physik. Heisenberg entdeckte 1927 die Unschärferelation, die besagt, dass nicht gleichzeitig Ort und Geschwindigkeit eines Teilchens bestimmt werden können.*

*«Wenn wir versuchen, eines dieser Teilchen auf einen bestimmten Aufenthaltsort festzulegen, stören wir seine Bewegung auf eine unkontrollierbare Art und Weise. Um eine klare Information über den Aufenthaltsort zu erhalten, müssen wir deshalb auf eine klare Information über die Bewegung verzichten. Wenn wir beide Informationen gleichzeitig erhalten wollen, müssen wir uns mit «unscharfen», das heisst ungenauen Auskünften zufriedengeben. [...]. Heisenberg hat in seiner Unschärferelation mathematisch bestimmt, wie gross diese Ungewissheit jeweils ist.» (Knapp, 2008, S. 41)*

*Durch das Doppelspaltexperiment wurde belegt, dass sich Materieteilchen abwechselnd wie Wellen oder Teilchen verhalten, abhängig davon, ob sie beobachtet werden. Die Erkenntnis, dass Beobachtung naturwissenschaftliche Experimente beeinflusst, brachte das abendländische Weltbild ins Wanken.*

*«Bis heute haben die Quantenphysiker keine einheitliche Erklärung für die seltsame Natur der Materie und des Lichts. Es gibt zwar eine einheitliche mathematische Theorie, die alle Phänomene beschreibt, [...] doch kein einheitliches Verständnis dessen, was diese Theorie für unser Weltbild bedeutet.» (A.a.O., S. 74)*

*Zwei mögliche Verständnisse möchte ich hier darlegen, weil ich sie für die vorliegende Arbeit als bedeutsam erachte.*

*«Für David Bohm sind die kleinsten Teilchen materielle Partikel, so wie wir sie uns immer vorgestellt haben. Er unterscheidet jedoch zwischen zwei verschiedenen Zuständen der Materie: Es gibt einen impliziten und einen expliziten Zustand. Der explizite Zustand zeigt die Materie so, wie wir sie kennen: als messbare Teilchen, die in Raum und Zeit lokalisiert sind.*



*Der implizite Zustand hat die Form eines holographischen Codes, der alle Informationen und Möglichkeiten des gesamten physikalischen Systems verschlüsselt enthält. Entstehen und Vergehen von Materie ist damit eine stetige rhythmische Entfaltung und Einfaltung dieses Informationsfeldes. Unsere gewohnte Vorstellung von Materie und damit auch der Realität ist für David Bohm also lediglich der augenblickliche explizite Zustand eines dynamischen Feldes.» (A.a.O., S. 101)*

*Darin sehe ich nun sehr grosse Ähnlichkeiten zu den expliziten und impliziten Wissensformen – nicht nur wegen der sprachlichen Bezeichnungen. Im Impliziten liegen alle Möglichkeiten offen, das Potenzial liegt da, hat aber noch nicht Form angenommen durch eine Entscheidung, was der «Beobachtung» entspräche. Der implizite Zustand wird als holografisch bezeichnet: Expertinnen und Experten erfassen Situationen holistisch gemäss Dreyfus & Dreyfus (1987a), Kessler (2012) zeichnete das Bild der Intuition als Hologramm (siehe Vorwort), und im obigen Zitat sprach der Quantenphysiker Dürr von Potenzialität, welche die unendliche Möglichkeiten des Einen in sich hat. Schliesslich spricht auch Wenger (1998, siehe Abschnitt 4.3.4) von der Dualität von Wissen und Handeln und nicht von einem dichotomen Verhältnis.*

*Das zweite Verständnis formulierte Knapp selbst:*

*«Die Unschärferelation ist eine wesentliche und notwendige Eigenschaft alles Lebendigen. Sie bildet ein beziehungsorientiertes Gegenmodell zum Begriff der objektiven Tatsachen. Netzwerke von Beziehungen können niemals vollständig bestimmt werden. Je klarer wir einzelne Aspekte bestimmen, desto undeutlicher wird ihre Beziehung. Je deutlicher wir die Beziehung bestimmen, desto unbestimmter werden die einzelnen Aspekte. Das trifft auf unsere Finanzmärkte ebenso zu wie auf die Sozialsysteme oder Familiensysteme. Es lohnt sich also, sich mit dem Begriff der Unschärferelation anzufreunden und damit zu arbeiten. Er zeigt uns, dass wir für die Eindeutigkeit und Fixierbarkeit einer Erkenntnis einen hohen Preis bezahlen.*

*Es ist der Preis des Lebendigen.» (A.a.O., S. 226)*

*Ganz ähnlich schreibt Neuweg (2006, S. 28) und verweist dabei auf Ortmann (2003, S. 46f.): ««Einer Regel folgen» heisst, [...] unter gleichen Umständen auf gleiche Weise zu handeln. [...] Ganz gleich können aber weder die Umstände noch die Handlungsweisen je sein. Also müssen wir ergänzen: «gleich in relevanter Hinsicht», vielleicht auch: «hinlänglich gleich», ohne indes allgemein angeben zu können, was «relevante Hinsicht» und was «hinlänglich» hier zu bedeuten haben. Zonen der Unschärfe tun sich auf. [...] Deshalb lassen sich die Formen gesellschaftlicher Praxis niemals endgültig als ein Komplex von Regeln artikulieren.»*

*Ich wünsche mir für die Soziale Arbeit, gerade weil sie Spezialistin für Netzwerke und Beziehungen ist, dass sie endlich diese Unschärfe als zukunftsweisend begreifen lernt und sich nicht mehr an einem vermeintlich exakten naturwissenschaftlichen Verständnis von Wissenschaft messen muss. Dazu gehört auch mein Gedanke, der noch sehr gewagt ist, da ich es erst intuitiv ahne: Vermutlich hat Luhmann im Grundsatz eine Systemtheorie für die Wellen und Staub-Bernasconi eine für die Teilchen formuliert. Beide haben wahrscheinlich recht und ergänzen sich. Wir haben damit die grundlegenden Theorien für Kommunikation und Soziale Probleme – für Welle und für Teilchen.*

*Dieser Exkurs zu Intuition hat mich nun in die Naturwissenschaften, die Philosophie und wieder zurück in die Soziale Arbeit geführt. Er öffnet ein weites Feld von vielen Fragen und Themen, die die Wissenschaft noch weit in die Zukunft beschäftigen wird.*

#### 4.4 Vierte Hypothese Kasuistik in der Sozialen Arbeit als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung

*«Kasuistik als Vermittlungsleistung zwischen Theorie und Praxis schiene uns zu oberflächlich betrachtet, wenn dabei nicht beachtet würde: Auch der ›Theoretiker‹ ist Praktiker, auch wenn seine Praxis (als Hochschullehrer) normalerweise eine andere als diejenige ist, über die er schreibt. Und auch der ›Praktiker‹ ist Theoretiker, der sowohl über seine eigene Praxis (wie auch über Produkte der ›Theoretiker‹) sich seine Theorien bildet. Die Kasuistik der ›Theoretiker‹, die ja auch immer Urteile und Kompetenztheorien über die Arbeit der Praktiker enthält, bekommt leicht den Anstrich arroganter Besserwisserei, wenn nicht ihr begrenzter Stellenwert reflektiert wird.»*

*(Müller, Niemeyer & Peter, 1986, S. 3)*

Soziale Arbeit vermittelt zwischen Individuum und Gesellschaft und handelt in diesem sich stets wandelnden und unsicheren Spannungsfeld.<sup>24</sup> Das Praxisfeld der Sozialen Arbeit ist entsprechend vielfältig und komplex. Die Bearbeitung von Aufgaben in der Profession verlangt eine kritische, reflektierte und situativ angepasste Herangehensweise auf der Basis von fachlich aktuellem, empirisch und theoretisch begründetem Wissen, von Fähigkeiten und einer professionellen Haltung. In der Sozialen Arbeit gilt es immer, im Spannungsfeld von Allgemeinem und Spezifischem, von Fallverstehen und Theorieverstehen, von Routine und Nicht-Standardisierung für jeden Fall einen eigenen Weg zu suchen. Dieser Weg kann ganz unterschiedlich aussehen, und selten gibt es nur einen. Wie sich ein Fall entwickelt, wie sich Entscheidungen begründen lassen, welche Themen sich

---

<sup>24</sup> Dieser Abschnitt basiert auf unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 162).

darin spiegeln, welche Wertorientierung dahintersteht – solche Fragen stellt sich die Kasuistik und bearbeitet sie reflexiv, entlastet von Handlungsdruck. Sie fragt sich, «was der Fall ist beim Fall» (vgl. Hörster, 2002, S. 551). Dabei sind Fälle in der Sozialen Arbeit vielgestaltig: Nicht nur einzelne Personen, sondern Gruppen, Gemeinschaften, Zugehörige von Stadtteilen usw., Nutzerinnen und Nutzer von offenen Angeboten können direkt oder indirekt «zum Fall werden» (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 9). Seit Beginn der Sozialen Arbeit findet sich eine kasuistische Tradition (vgl. Heiner et al., 1998). Entsprechend der sich wandelnden Fachdiskussion wurde und wird Kasuistik verschieden verstanden, sei es als illustrierende ausführliche Fallbetrachtung von Einzelfällen, sei es mit einem eher methodisierten Blick auf Fallführung und dem Subsumieren unter allgemeine Regeln im Sinne einer Klassifikation oder in einem eher sozialwissenschaftlich rekonstruktiv-hermeneutischen Fallverstehen (vgl. Heiner et al., 1998; Müller 2008; Müller, Niemeyer & Peter, 1986; Wernet 2006). Erklärtes Ziel aller kasuistischen Herangehensweisen ist es, den Fall in seiner Besonderheit zu verstehen und darin das Allgemeine im Sinne von Theorien, gültigen Regeln, ethischen Grundsätzen u.v.m. zu entdecken, um daraus wiederum Rückschlüsse für Theoriebildung und Methodenentwicklung zu ziehen und zu lernen. Kasuistik gilt als grundlegendes didaktisches Element in der Ausbildung der Sozialen Arbeit.

Aus diesen kurzen einführenden Gedanken formuliere ich die Hypothese, dass Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung betrachtet werden kann. Kasuistik hat das Potenzial, durch den Fallbezug die doppelte Relationierung zu leisten: die Bezugnahme auf die unterschiedlichen Wissensbestände und deren Verbindung mit konkretem Handeln in einem Fall. Kasuistik beschreibt das Zusammenspiel von Wissen und Handeln und macht so das Können darin sichtbar, explizit. Damit diese Relationierung in einem professionellen Verständnis hergestellt werden kann, müssen diverse Voraussetzungen erfüllt sein, worauf das Eingangszitat zu diesem Abschnitt von Müller, Niemeyer und Peter (1986) bereits hinweist. Ich werde in den folgenden Abschnitten näher erörtern, was unter Kasuistik verstanden wird und wie ihr Potenzial als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung zu verstehen und zu gestalten ist.

#### 4.4.1 Historische Entwicklung der Kasuistik in der Sozialen Arbeit

*«Versucht man, in anderen glücklich erledigten Fällen das Geheimnis des Erfolgs zu finden, so ist es fast immer der gleichen Methode zuzuschreiben. Es ist die Anwendung des Grundsatzes, dass der Fürsorger niemals wie eine Autorität handeln soll, ehe er nicht als solche anerkannt ist.»*

*(Salomon, 1927, S. 66)*

Kasuistik gibt es seit Beginn der Sozialen Arbeit (Hörster, 2010). Die Pionierinnen der Sozialen Arbeit wie Mary Richmond und Alice Salomon haben aus Fallanalysen ihre Theorien und Methoden entwickelt (Giebeler u.a., 2008, S. 10; Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 12f.). Schwerin hatte bereits vor der Jahrhundertwende und ab 1906 in der «Zentrale für private Fürsorge» begonnen, ein Informationssystem aufzubauen. 1911 blickte man dort bereits auf 35 000 bearbeitete Fälle zurück (Müller, 1992, S. 3). Kasuistik wurde mit Praxistheorie, d.h. Methodenlehre gleichgesetzt (Müller, Niemeyer & Peter, 1986, S. 1). Ab den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts drängten sich die Sozialwissenschaften in den Vordergrund und führten zu einem Expertenverständnis, das in Anspruch nahm zu wissen, was für die Betroffenen gut sei (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 20). Ende der 1970er-Jahre nahm man wegen des Technologieverdachts der Standardisierung «Abschied vom Experten» (Olk, 1986); die Alltagswende führte dazu, die fallspezifische Eigenart und die Autonomie der Lebenspraxis der Klientinnen und Klienten ins Blickfeld zu rücken (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 21f.; Terhart, 1985, S. 293f.). Müller, Niemeyer und Peter (1986, S. 2) plädieren für einen neuen Entwurf von Kasuistik, die Konfliktfälle aus der Praxis exemplarisch aufbereitet und theoretisch einordnet, didaktisch bestimmt, wie aus Fällen zu lernen ist, und diese Erkenntnisse in eine allgemeinere Theorie sozialpädagogischer Intervention überführt. Die Kasuistik gewinnt an Gewicht, sie richtet sich vermehrt interpretativ und hermeneutisch aus und orientiert sich weniger an den bisherigen eher normativen Methodenlehren (Müller, 2002, S. 741). Kasuistik erlebt gemäss Gorges (2002, S. 373) auch in der professionstheoretischen Debatte eine Renaissance. Zum einen wird die Herausbildung von Reflexivität als zentrales Merkmal von Professionalität erörtert, zum andern die Verminderung der Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis. Hörster sieht für diesen Aufschwung noch weitere Gründe in den zunehmenden Unsicherheiten durch die hochgradig funktionale Differenzierung, Globalisierung und Beschleunigung der Verhältnisse. «Man scheitert des Öfteren», und die Arbeitsgebiete der Sozialen Arbeit sind «Felder von GrenzgängerInnen und belastet durch Krisenhaftigkeit» (Hörster, 2002, S. 551). Hörster (2010, S. 383) versteht Kasuistik somit als Antwort auf einen wachsenden Problemdruck, um Räume für Dissensmanagement und gemeinschaftliche Selbstvergewisserung zu öffnen. «Insgesamt entpuppt sich die sozialpädagogische Kasuistik als ein hybrides und plural strukturiertes Mischgebilde. Es schwankt um die normativen Gegebenheiten des professionellen Entscheidungsprozesses und die mit ihm verbundenden Probleme der Bindung von Ungewissheit. In ihm fließen sozialpädagogische Wissenschaft, Bildungs- und Lernprozesse und professionelle Partizipationsgebote ineinander. Mit diesem Gebilde tut sich ein komplexer Raum der Reflexion auf, der sich konkret, vielfältig, unrein und heterogen auf einen gesellschaftlichen Problemdruck hin entwickelt» (a.a.O, S. 385f.). Die parallel dazu stattfindende Aufwertung der qualitativen Sozialforschung führt zu einer zunehmenden Verschränkung von

Hermeneutik, Kasuistik und Fallverstehen, wie auch eine Publikation von Wernet (2006) zum Ausdruck bringt, die den Wechsel von einer illustrativen zu einer rekonstruktiven Kasuistik aufzeigt. Der Ursprung der Kasuistik liegt im Recht. Fallsammlungen dienten zu Beginn der Illustration und waren in diesem Sinne «Präjudiziensammlungen» (Wernet, 2006, S. 86), sie waren einem handlungspraktischen Entscheidungsproblem verpflichtet. «Methodisch verweist diese Kasuistik denn auch nicht auf die Operation der Fallrekonstruktion, sondern auf die Veranschaulichung durch die Schilderung konkreter Fälle und auf eine Fallenzyklopädie im Sinne einer möglichst vollständigen Archivierung aller relevanten Fälle» (a.a.O., S. 87). «Das Recht ging ursprünglich vom <casus> aus, vom Einzelfall, um an ihm eine Regel, das allgemeine Prinzip, zu gewinnen. Dieses gibt sodann einen Beurteilungsmaßstab für ähnlich gelagerte Fälle ab» (Binneberg, 1985, S. 776). Eine so verstandene Kasuistik darf aber nicht dazu missbraucht werden, das allgemeine Prinzip zu standardisieren («kasuistischer Normativismus»), sondern muss für jede konkrete Situation in den gegebenen Lebensverhältnissen die Regel «schöpferisch» beiziehen. «Die Regel muss der sich wandelnden Lage folgen können. [...] Kasuistik in diesem Sinne ist dem Leben zugewandt» (a.a.O.). Dies verweist nun darauf, dass der Fall nicht bruchlos den Regeln subsumiert werden kann. «Der Fall liegt nicht einfach vor; er bedarf der Bestimmung» (Wernet, 2006, S. 85), was in der Kasuistik der Sozialen Arbeit zu den rekonstruktiven Ansätzen führt.

Die traditionellen Professionen wie Rechtswissenschaften, Moraltheologie und Medizin kennen alle eine Kasuistik, um im Rückgriff auf ein Allgemeines – «ein System von Maximen, Rechtsnormen, therapeutischen Techniken» (Wernet, 2006, S. 85) – zur Handlung und zur Problemlösung fähig zu sein.

Ich vermute, dass in Anlehnung an die klassischen Professionen auch in der Sozialen Arbeit der anfängliche Begriff der «Fallarbeit» parallel zu den Bestrebungen nach Professionalisierung zunehmend durch «Kasuistik» abgelöst wird. Doch zu den Begrifflichkeiten mehr im nächsten Abschnitt.

#### 4.4.2 *Begriffsbestimmung von Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung*

*«Die kasuistische Aufgabe ist demnach nicht nur, einen Fall zu verstehen, sondern, mehr noch und zuerst, die Art seines immer schon verstanden Seins zu verstehen und dieses überprüfbar zu machen.»*

*(Müller, 2008, S. 395)*

Gemäss der historischen Entwicklung von Kasuistik, wie ich sie im letzten Abschnitt dargelegt habe, erschliessen sich die verschiedenen Positionen von Kasuistik: Es gibt zum einen eine **normativ**

**illustrative** Kasuistik, die lehrt «wie man's macht», eine **deskriptive**, die eher zu erschliessen sucht, «wie's geschehen konnte», ohne Lösungen zu produzieren, und schliesslich eine **heuristische**, die das Spektrum von Erklärungs- und Handlungsalternativen erweitert (Müller, Niemeyer & Peter, 1986, S. 5). Ich werde im Folgenden weiter auf diese Differenzierungen zu sprechen kommen.

Warum Kasuistik für die Soziale Arbeit überhaupt so zentral ist, erläutern Braun, Grasshoff und Schweppe (2011, S. 23f.) anhand der **spezifischen Merkmale des Fallbezugs**. Das doppelte Mandat verweist einseits auf die Wiederherstellung der Autonomie der Lebenspraxis der Klientel und andererseits auf die Kontrollfunktion bezüglich gesellschaftlicher Normen. Dieses Spannungsverhältnis erfordert eine entsprechende Ausrüstung durch die Professionellen. Die Arbeitsbeziehungen zwischen den Adressatinnen und Adressaten und den Professionellen der Sozialen Arbeit sind grundsätzlich nicht hierarchisch, sondern, idealtypisch gesehen, egalitär strukturiert, was sich z.B. in einer gemeinsam ausgehandelten Problemdefinition äussert. Dies bedingt, dass die Beziehung selbst reflexiv kontrolliert werden muss. Soziale Arbeit zeichnet sich durch eine diffuse Allzuständigkeit aus: «Nicht ein konkretes Problem oder Merkmal einer Person ist der Fall in der Sozialen Arbeit, sondern die Verwobenheit eines Subjektes mit der Lebenswelt. Der Fall in der Sozialen Arbeit ist damit nicht unmittelbar zu identifizieren, sondern muss selbst erst systematisch erschlossen werden» (a.a.O., S. 24). Unter einer solchen Perspektive kann die Lebenswelt der Klientinnen und Klienten selbst zum Fall werden, was in anderen Professionen kaum vorkommt. Dies wiederum führt dazu, dass die Soziale Arbeit selbst einen Sachverhalt zum Fall macht und dadurch den Fall verändert.

### **Was ist denn nun aber ein «Fall»?**

In der Sozialen Arbeit lassen sich vier **Strukturdimensionen** bestimmen, die einen Fall kennzeichnen (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 27f.). Die vorhin genannte Verwobenheit weist auf die sozial hergestellte Struktur des Falles hin. Der soziale Kontext muss immer mitbedacht und der Fall darf bezüglich Interventionsmassnahmen nicht individualistisch verkürzt oder dekontextualisiert werden. Jedes Subjekt deutet die Welt und sein Handeln sinnhaft. Es müssen deshalb die subjektiven Sichtweisen des jeweiligen Falles rekonstruiert werden, um neue Handlungs- und Lebensgestaltungsoptionen zu erschliessen. «Insofern vollzieht sich Soziale Arbeit immer in der Spannung zwischen Respekt vor und Destruktion der Eigenwilligkeit lebensgeschichtlicher Erfahrungen» (a.a.O, S. 30). Damit ist ein Fall zeitlich in eine Lebensgeschichte eingebettet und verändert sich permanent im Laufe der Zeit durch einen zirkulären Prozess von Anamnese, Diagnose und Intervention. Somit wird der Fall auch erst zum Fall, wenn sich die Soziale Arbeit ihm durch die Arbeit der Professionellen wie auch im organisatorisch-institutionellen Rahmen zuwendet. Wie ich einleitend zu Abschnitt 4.4 bereits erwähnt habe, kann alles «Soziale», «jede Situation, jeder soziale Prozess, jede Interaktion und jedes individuell Geworden-Sein [...] ein Fall sein und potenziell

auch zu einer <Fall>-Geschichte der Sozialen Arbeit werden» (Giebeler u.a., 2008, S. 11). Heiner stimmt dem ebenfalls zu. «Insofern sind Fälle immer zugleich Erzählungen und enthalten Verlaufskurven. [...] Dieser erzählerische Duktus mag sich auf ein ganzes Leben oder eine Lebensphase [...] beziehen oder nur auf eine Entscheidung in einer bestimmten Situation, deren Verlauf und Konsequenzen, also nur eine kurze Zeitspanne umfassen» (Heiner, 2004a, S. 95). Heiner kritisiert jedoch die Frage «Was ist der Fall?», weil diese ein statisches Verständnis suggeriert, und favorisiert anstelle dessen die Frage «**Wodurch wird ein Fall zum Fall?**» (Heiner, 2012, S. 201). Dies führt mich zur Unterscheidung von Fall, Fallarbeit, Fallbericht, Falldarstellung und zur Definition von Kasuistik.

Ganz allgemein kann **Fallarbeit** als die praktische Bearbeitung von Fällen bezeichnet werden, als Oberbegriff für alle Ansätze und Methoden, die den Umgang mit Fällen systematisieren (Müller, 1993). Um von der Fallarbeit zu einer Fallstudie zu gelangen, braucht es gemäss Binneberg (1985, S. 775) die **Fallbeobachtung**. Nur durch Beobachtung können wir wahrnehmen oder betrachten, was der Fall ist. Durch die **Falldarstellung** können wir Abläufe, Situationen und Begebenheiten beschreiben, die den Fall ausmachen. In der **Fallanalyse** erkunden wir die Merkmale und die Zusammenhänge, die aus dem Fall hervorgehen und ihn in seiner Sonderheit und Allgemeinheit charakterisieren. Zu einer **Fallstudie** braucht die Analyse einen theoretischen Bezug: «Erst das theoretische Moment einer Analyse, das zur *Beobachtung* der pädagogischen Praxis und ihrer *Deskription* deren gelungene *Interpretation* hinzufügt, kann den einzelnen Fall und die Falldarstellung zu einer überzeugenden Fallstudie führen» (a.a.O., S. 776). Binneberg (ebd.) definiert **Kasuistik** entsprechend als die «*methodische Kunst, eine Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und sie mit einer Fallanalyse zu verbinden*». Peter (1986, S. 24) bezeichnet die Falldarstellung als **Fallbericht** und macht zwischen Fallanalyse und -studie keinen Unterschied. Er spricht von **Fallmaterial**, das neben der Beobachtung zur Berichterstattung genutzt wird und jegliche Form von Dokumentation des Falles umfassen kann. Giebeler u.a. (2008, S. 14) hingegen verstehen Fallanalyse als Zusammenspiel von Fallarbeit, als direkte Interventionspraxis, und **Fallreflexion** als Reflexion des eigenen Handelns während dieses Handelns oder im Nachhinein. Sie kommen meines Erachtens damit dem Bild des «reflective practitioner» von Schön (1987) sehr nahe: «Fallanalyse impliziert das *permanente Erforschen* des jeweiligen Falls und ist eine Voraussetzung zur Fallarbeit. [...] Analyse und Reflexion erfolgen *gleichzeitig* in der konkreten Fallarbeit mit der Adressatin» (Giebeler u.a., 2008, S. 14). Entsprechend bezeichnet Müller (2008, S. 392) die Fallarbeit als «*réflexion engagée*». Giebeler u.a. (2008) unterscheiden die Fallanalyse von der **Fallrekonstruktion**, die ein eigenes Reflexionssystem entwickelt und durch ihre interaktive Konstruktion in der Forschungswerkstatt der Supervision nicht unähnlich ist. Fallrekonstruktion führt als Forschungsansatz aber dazu, Typologien zu weiteren und zukünftigen Fällen eines bestimmten Feldes zu entwickeln (a.a.O., S. 15).

Raven und Garz (2012, S. 574 f.) unterscheiden deshalb **drei Modi von Fallverstehen**. Das *naturwüchsige*, das alltagspraktisch verankert ist, das *professionelle*, das auf einem berufspraktischen situativen Fallwissen gründet, und das *wissenschaftliche* Fallverstehen, das eine wissenschaftlich methodisch kontrollierte Form des Verstehens darstellt. Damit komme ich auf den Anfang dieses Abschnitts zurück, zur illustrativen Kasuistik, die von einer rekonstruktiven zu unterscheiden ist. Wernet (2006, S. 108f.) zieht anhand des Fallmaterials die Trennungslinie. Falldarstellung, Fallbericht oder auch Fallvignette und -skizze trennen nicht in einem wissenschaftlichen Sinn zwischen Protokoll und Interpretation. Das, was darin beschrieben ist, ist bereits eine interpretierende Auswahl der in Wirklichkeit geschehenen Dinge. Ein Protokoll, das der rekonstruktiven Kasuistik zugrunde gelegt wird, z.B. eine schriftliche Transkription eines Tonprotokolls, ein Film, ein Foto, gibt einen Ausschnitt von Wirklichkeit wieder. Die rekonstruktive Kasuistik ist also nur dem dritten Modus gemäss Raven und Garz (2012) zuzuordnen. Die illustrative oder deskriptive Kasuistik ordne ich dem zweiten Modus zu, dem professionellen Fallverstehen. Die heuristische Kasuistik verstehe ich im Sinne einer Fallstudie bereits auf wissenschaftliches Wissen bezogen, jedoch nicht nach sozialwissenschaftlichen Verfahren vorgehend; ich subsumiere sie deshalb dem zweiten wie dem dritten Modus.

Ich setze nachstehend in einer Tabelle die bisher erörterten Begriffe zueinander in ein Verhältnis, um eine bessere Übersicht zu erhalten. Zunächst kommt aber noch eine weitere Dimension hinzu. Die Fälle können nämlich in verschiedenen Ordnungen betrachtet werden. Peter (1986, S. 19f.) unterscheidet Material und **Fälle erster Ordnung**. Damit meint er, dass ein Fall bereits das Ergebnis einer Konstruktion darstellt, die eine Person mit vorliegendem Material vornimmt. Peter bezeichnet ein Geschehen, ein Ereignis wie auch die Eindrücke und Erfahrungen der am Geschehen Beteiligten als Material. *«Eine Konstruktion ist die Art und Weise, wie Material erstellt, geordnet, zusammengefasst und dargestellt wird»* (ebd.). Geht es um den «Fall des Falles», also darum, wie der Fall konstruiert wird, spricht Peter von **Fällen zweiter Ordnung**. *«In einen Fall zweiter Ordnung gehen ein: das Material, die Intentionen des Fallerstellers und die Intentionen desjenigen, der den erstellten Fall zu einem Fall zweiter Ordnung macht»* (Peter, 1986, S. 20). Hörster nennt diesen Prozess in der Kasuistik «Verschiebung».

*«Der alltägliche Fall verbleibt also nicht in seinem ursprünglichen Rahmen. Er wird durch die kasuistische Tätigkeit verschoben. Denn Kasuistik bezieht sich insgesamt auf das Verstehen des alltäglichen Falles. Sie überführt den ursprünglichen Fall [...] in einen anderen Raum und beobachtet ihn als Fall eines zusätzlich in den Blick zu nehmenden Verstehens: Von einem zu lösenden Problem rückt der Fall dabei – zumindest vorläufig – in den weiteren Zusammenhang eines demonstrierten, zu demonstrierenden oder zu erkundenden Verstehensproblems.»* (Hörster, 2002, S. 552)



Diese zweite Ordnungsform von Kasuistik möchte nicht den Klienten oder die Klientin verstehen, sondern die Arbeitsbeziehung zu ihm (Müller, 2008, S. 399). Heiner (2004a und 2012) treibt es sogar so weit, von **Fällen dritter Ordnung** zu sprechen. Da wird «die Analyse der Falldarstellung» ein «Fall von Falldarstellung» (2012, S. 202). Dies ist meines Erachtens nur noch im wissenschaftlichen Kontext relevant, wenn es um die Bewertung einer Fallstudie oder um Typenbildungen von Fällen geht, wie z.B. im Hochschulkontext beim Bewerten einer studentischen Fallanalyse. Ich lasse deshalb die dritte Ordnung in der Übersicht weg.

| Drei Modi von Fallverstehen (Raven & Garz, 2012)                          | Alltagspraktisch | Professionell          |  |                       | Wissenschaftlich       |                                 |
|---|------------------|------------------------|--|-----------------------|------------------------|---------------------------------|
| Formen von Kasuistik (Müller, Niemeyer & Peter, 1986; Wernet, 2006, u.a.) |                  | Illustrative Kasuistik |  | Deskriptive Kasuistik | Heuristische Kasuistik | Rekonstruktive Kasuistik        |
| Dokumente kasuistischer Tätigkeit   |                  | Fallmaterial           | Fallbeobachtung<br>Falldarstellung/-bericht<br>Fallreflexion                 | Fallanalyse           | Fallstudie             | Protokolle als Ausgangsmaterial |
| Fälle erster und zweiter Ordnung (Peter, 1986; Hörster, 2005)             |                  |                        | <div> <div>Erste Ordnung</div> <div>Zweite Ordnung</div> <div>→</div> </div> |                       |                        |                                 |

Abbildung 16: Übersicht und Verhältnisbestimmungen der verschiedenen Begrifflichkeiten zu Kasuistik (eigene Darstellung)

Die Tabelle gibt nur schematisch eine grobe Verhältnisbestimmung. Die Zuordnung der einzelnen Dokumente ist nicht trennscharf, und korrekterweise merke ich an, dass der wissenschaftliche Modus auch Fälle erster Ordnung zum Verstehensproblem macht. Je nachdem, ob die deskriptive Kasuistik eher Fälle darstellt oder bereits den Fall zum Fall macht, gehört sie eher der ersten oder zweiten Ordnung an. Aus diesem Grund wird mit dem Pfeil das Kontinuum von erster und zweiter Ordnung symbolisiert.

Mit diesen Begriffsbestimmungen bleibt der **Unterschied zwischen Fallarbeit** als Oberbegriff, wie ihn Müller, Niemeyer und Peter (1986) definiert haben, **und Kasuistik unklar**. Einige Autorinnen und Autoren verwenden den Begriff synonym (z.B. Müller, Niemeyer & Peter, 1986; Müller, 2008) oder sprechen weiterhin nur von Fallarbeit (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011), oder sie unterscheiden die beiden Begriffe (Binneberg, 1985) oder versuchen eine generelle Bestimmung und Systematisierung von Kasuistik (Hörster 2002, 2005, 2010). Wie ich in meinen bisherigen Ausführungen aufzeigen konnte, sehe ich zwei wesentliche Faktoren, welche die Begriffsbestimmung erschweren. Zum einen verschwimmt mit den Konzepten der «reflexiven Professionalität» (Dewe,

2012) und dem «reflective practitioner» die Trennung von Aktion und Reflexion zunehmend. Zum andern vermute ich, dass in der Sozialen Arbeit erst mit den Bemühungen um den Status einer Profession auch definitiv der Begriff «Kasuistik» in Anlehnung an die Professionen in den Fachdiskurs Einzug gehalten hat; dabei wird er im Unterschied zu Fallarbeit immer noch marginal verwendet, obwohl kasuistische Tätigkeiten als «unabdingbare Bestandteile in der Hilfeplanprozedur ausdifferenziert» werden (Hörster, 2002, S. 550). «Folgerichtig trifft man mittlerweile kasuistische Tätigkeiten in unterschiedlichen Räumen und mannigfachen Formen relativ häufig an. Man begegnet ihnen sowohl im berufsvorbereitenden Ausbildungsprozess als auch im Berufsfeld selbst, in der Forschungswerkstatt und im Fallseminar, während der Selbstevaluation und Praxisforschung, in Teambesprechung und Supervision, in der Beratung unter Kolleginnen und im Rahmen von Organisationsentwicklung. [...] Anders aber, als man es in einer solchen Situation erwartet, bleibt der Grundriss sozialpädagogischer Kasuistik in der derzeitigen pädagogischen und sozialarbeiterischen Literatur noch relativ unklar» (a.a.O.). Hörster versucht, einer fehlenden Systematik von Fallarbeit respektive Kasuistik zu begegnen, indem er einen ersten Entwurf einer **Typologie von Kasuistik** vorschlägt. Er bestimmt dabei drei konstitutive kasuistische Merkmale (a.a.O, S. 555): symbolische Darstellung des Verständnisses eines Falles erster Ordnung, eine Analyse dieses Verstehens und der Bildungsprozess, der durch die kasuistische Tätigkeit ausgelöst wird. Die Analyse des Fremdverstehens wird dabei zum Problem der kasuistischen Tätigkeit, was in dekonstruierendem Vorgehen oder praxeologisch geschehen kann. Letzteres trifft hauptsächlich auf Fallstudien zu, die beim Lesen den Bezug zur eigenen Bildung offenlassen. «Hier muss ein «Fall im Fall» [...] nicht eigens herausgearbeitet werden, literarisch wird er vielmehr gleich mitgeliefert» (a.a.O., S. 556). Die rekonstruktiven Zugänge, die ich durch die Bestimmung der Begrifflichkeiten in meiner Darstellung aufgenommen habe, benennt Hörster noch nicht explizit, auch wenn er beim Fallverstehen auf hermeneutische Verfahren hinweist.

In meiner Dissertation spreche ich nicht von Fallarbeit, sondern halte mich an die **Definition von Kasuistik** gemäss Hörster, weil sie umfassend ist und Kasuistik als ein hybrides und plural strukturiertes Mischgebilde dargestellt (2010, S. 385). Eine offene Definition bietet sich aufgrund der vorliegenden Vielfalt an Verständnissen an, um zumindest in der jetzigen Zeit anschlussfähig zu sein.

*«Die kasuistische Tätigkeit betrachtet also nicht einfach den Fall erster Ordnung, mit dem wir im beruflichen Alltagshandeln konfrontiert sind, sondern versucht ihrerseits, das Verständnis dieses Falles zu beobachten. [Sie versucht,] einerseits die Konstitution dieses Verstehens, sein Erleben, seine sozialen Bedingungen, institutionellen Vorgaben, nicht erfassten Wirkungen, gesellschaftlich-historischen Einlagerungen und die in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit stets auch anderen Möglichkeiten zu eruieren und zu gliedern. Andererseits versucht sie diesen Vorgang zu begründen und die damit einhergehende Gewinnung des Wissens in einen Bildungsprozess von Berufsaspiranten und in Feldern der Sozialen Arbeit Tätigen einzuspielen.*

*Sozialpädagogische Kasuistik, so verstanden, ist der Inbegriff all jener augenöffnenden, alltägliche Entscheidungszwänge einklammernden Tätigkeiten, bei denen es um die Konstruktion und Rekonstruktion von solchen Fällen zweiter Ordnung geht, in deren Licht das Verstehen des jeweiligen Falles erster Ordnung anders erscheint, und zwar insofern dabei das Ziel verfolgt wird, das alltägliche berufliche Fallverstehen methodisch besser verstehen und kontrollieren zu können. [...] Zu den kasuistischen Tätigkeiten zählen sowohl diese verschiebenden, weltauftschließenden Konstruktions- und Rekonstruktionsleistungen zweiter Ordnung selbst als auch ihre Begründung sowie – als deren Voraussetzung – die schriftliche oder mündliche Erbringung von Texten, in denen sich das Verstehen des Falles erster Ordnung darstellt.» (Hörster, 2005, S. 919)*

Zusammenfassend und vereinfachend lässt sich sagen, dass trotz dieser verschiedenen Verständnisse von Kasuistik die Frage **«Was ist der Fall?»** unablässig mit der Frage: **«Was ist zu tun?»** verbunden ist.

*«Insofern ist der kasuistische Fallbegriff genuin einem praktischen Handlungs- und Interventionsinteresse verpflichtet. Zugleich verweist er aber auf das Anliegen einer theoretischen Begründung und Systematisierung einer fallangemessenen Intervention. Wir dürfen also sagen, dass der kasuistische Fallbegriff zwischen Theorie und Praxis angesiedelt ist. Er stellt ein Verbindungsglied, ein Vermittlungsmoment zwischen Theorie und Praxis her.» (Wernet, 2006, S. 113)*

Die Kasuistik fragt jedoch nicht primär: «Wie wird richtig gehandelt?», wie beim konkreten Handeln in der Praxis unter Handlungs- und Entscheidungsdruck gefordert, sondern stellt das Verstehen des Falles in seiner ganzen Komplexität ins Zentrum ihres Interesses, wozu auch die Frage **«Wie wird der Fall zum Fall?»** gehört. – Es braucht die «Verschiebung» in den Raum erster und zweiter Ordnung, um andere Perspektiven, weitere Fallverständnisse und Handlungsalternativen entwickeln zu können. Bei der **Fallarbeit**, wie sie in der Fachliteratur dargestellt wird, ist der Aspekt einer Problemlösung noch häufig mitenthalten (vgl. z.B. die eine Dimension nach Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 37). **Kasuistik** löst sich vielfach davon, wobei Ohlhaver (2011, vgl. Kap 4.4.3) aktuell wieder für eine entscheidungsorientierte Kasuistik plädiert. Im Gegensatz dazu sollen **Handlungsmethoden** der Sozialen Arbeit zielführend das Handeln anleiten. Doch sind Handelnde der Sozialen Arbeit auf kasuistische Überlegungen angewiesen, wollen sie Methoden nicht technologisch verkürzt und rezeptartig, sondern fallspezifisch einsetzen.

Ergänzend zur oben stehenden tabellarischen Übersicht der Begrifflichkeiten, zeichne ich folgende Unterscheidung von Handlungsmethoden der Sozialen Arbeit, Fallarbeit und Kasuistik als Schnittmengen auf einer Achse der entsprechenden Fragen und Ordnungen, welche die fließenden

Übergänge und ein gegenseitiges Aufeinander-verwiesen-Sein symbolisieren. Aufgrund der folgenden Kapitel werde ich diese Grafik im Fazit (Kap. 4.4.4) erweitern.

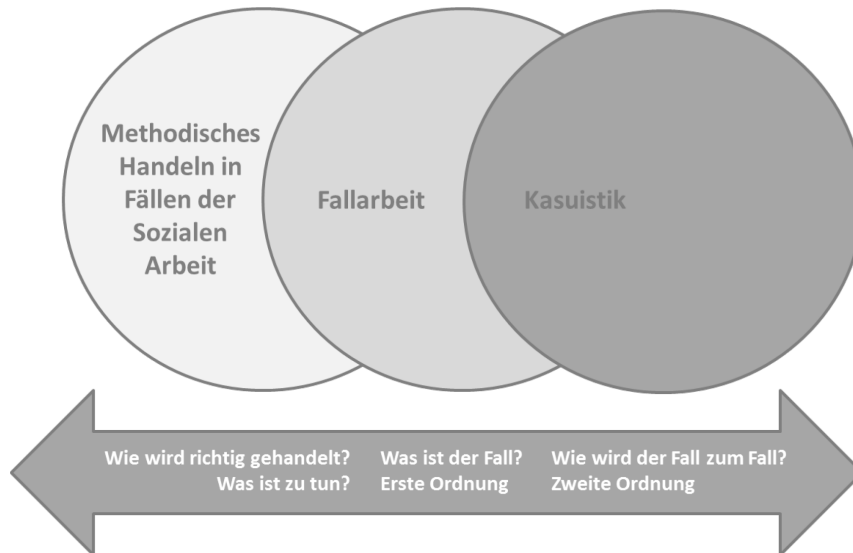


Abbildung 17: Gegenseitiges Aufeinander-verwiesen-Sein von methodischem Handeln in Fällen – Fallarbeit – Kasuistik (eigene Darstellung, vgl. auch erweiterte Abb.19)

Nach diesen Begriffsbestimmungen schildere ich nun die verschiedenen Modelle, die sich gemäss diesen diversen Verständnissen von Kasuistik im Laufe der Zeit herausgebildet haben.

#### 4.4.3 Modelle von Kasuistik

*«Das Insistieren auf der Vielschichtigkeit von Praxisproblemen kann zur methodischen Beliebigkeit verkommen, wenn es nicht auf die Notwendigkeit bezogen bleibt, unter Handlungsdruck Entscheidungen zu treffen und die Konsequenzen auf sich zu nehmen.»*

*(Müller, Niemeyer & Peter, 1986, S. 4)*

Entsprechend der begrifflichen Vielfalt können zahlreiche Modelle von Kasuistik gefunden werden. In der Literatur werden meines Erachtens durch den unklaren Begriff von «Fallarbeit» manchmal auch Modelle, die den Handlungsmethoden der Sozialen Arbeit nahe zuzuordnen sind, aufgeführt (z.B. bei Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011). Bei den nachfolgenden Modellen beschränke ich mich deshalb auf solche, die von den Autorinnen und Autoren selbst explizit als eine Kasuistik verstanden werden und auch der Definition einer Kasuistik von Hörster (2005) entsprechen.

### ***Multiperspektische Fallarbeit nach Müller***

Müller (1993) versucht, bei seinem Modell den Fokus auf die unterschiedlichen Perspektiven zu legen, aus denen ein Fall betrachtet werden kann. Der Fokus «Fall von» betrachtet die Sachdimension und ist auf das Fachwissen der Profession bezogen, welches das Allgemeine in einem Fall darstellt. Die Dimension «Fall für» thematisiert die Zuständigkeit, die vom institutionellen Auftrag abhängt und kontextgebunden ist. Der Aspekt «Fall mit» nimmt die Beziehung zwischen Professionellen und Klientel in den Blick. Diese drei Fokusse des Falles werden in den zeitlichen Verlauf des zirkulären Prozesses von Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation eingebettet. Müller hat dazu entsprechende Fragen und Arbeitsregeln entwickelt, die in diesen Phasen zu berücksichtigen sind. Dabei geht es ihm nicht um technologische Antworten, sondern darum, den Unsicherheiten und Ungewissheiten zu begegnen, ohne sie auflösen zu können. «Dies unterstellt zugleich, dass Klarheit über jene Dimensionen am Anfang des Prozesses in der Regel nicht bestehen, aber auch nicht einseitig hergestellt werden kann, sondern einen «Bildungsprozess» aller Beteiligten zur Bedingung hat, mit dem «Fluchtpunkt» wachsender autonomer Lebenspraxis des Klienten» (2008, S. 399 ). Braun, Grasshoff und Schweppe (2011, S. 38) bezeichnen sein Verfahren als ein Reflexionsinstrument, welches das sozialpädagogische Denken praxisbegleitend anregt.

### ***Demonstrations-, Kaleidoskop- und Konfusions-Fall nach Heiner***

Heiner (2004a, S. 206) versteht Kasuistik als Lehre des Fallverstehens, die methodisch bewusst sein muss und eine diskursive Reflexivität voraussetzt. Sie unterscheidet **drei hauptsächliche Typen von Falldarstellungen und -interpretationen**, die sich darin unterscheiden, wie das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem hergestellt wird, «ob z.B. ein einziges Allgemeines im Besonderen repräsentiert wird oder ob der Fall mehrere, unterschiedliche Verallgemeinerungen zulässt» (Heiner, 2012, S. 211). Denn **Fallbeschreibungen** weisen gemäss Heiner (2004a, S. 94f.) **charakteristische Merkmale** auf. Die Anschaulichkeit verleitet dazu, die Komplexität reduziert wahrzunehmen, weil sie durch die erzählende Person bereits selektioniert und interpretiert wird. Falldarstellungen «verweisen auf etwas über sie Hinausgehendes, für das der Fall steht», und haben deshalb eine indikatorische Funktion (a.a.O., S. 95). Sie beschreiben nie nur den Status quo, sondern immer einen Verlauf, eine Entwicklung im Zeitverlauf.

Nachstehendes Schema zeigt die Falltypen mit den entsprechenden Verhältnisbestimmungen von Allgemeinem und Besonderem.

| Verhältnisbestimmung von<br>Allgemeinem und<br>Besonderem  | Fokussierung und<br>Strukturierung:<br>Hoch oder niedrig | Implizite oder explizite<br>Verknüpfung:<br>Durch Kommentare und<br>Schlussfolgerungen | Einfach- oder<br>Mehrfachverknüpfung:<br>Ausdeutungs- und<br>Erörterungsbedarf<br>entsprechend hoch/niedrig |
|--|--|--|---|
| <b>Falltypen</b>   |  |  |   |
| <b>Demonstrations-Fall</b><br>Verfasserin oder Verfasser in<br>will<br>- überzeugen<br>- belegen<br>- illustrieren                                   | Hoch   | pointiert<br>eindeutig<br>eindimensional   | niedrig   |
| <b>Kaleidoskop-Fall</b><br>Verfasserin oder Verfasser<br>ermöglicht<br>- zu differenzieren<br>- abzuwägen<br>- zu erörtern                           | mittel bis hoch  | vielfältig<br>mehrdimensional<br>mehrperspektivisch                                    | mittel bis hoch   |
| <b>Konfusions-Fall</b><br>Verfasserin oder Verfasser<br>hofft,<br>- zu klären<br>- sich zu orientieren<br>- emotional zu entlasten<br>- zu sortieren | niedrig  | ausufernd<br>unklar/diffus<br>widersprüchlich  | hoch  |

Abbildung 18: Typen von Falldarstellungen und -interpretationen und die entsprechende Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem (nach Heiner, 2012, S. 213, eigene ergänzte Darstellung)

**Demonstrations-Fälle** dienen in der Aus- und Weiterbildung den Dozierenden vor allem dazu, das fachliche Wissen anhand eines Fallbeispiels zu veranschaulichen und den Novizinnen und Novizen Orientierung zu bieten. Die Falldarstellungen sind deshalb stark strukturiert. «Wenn sie allzu eindeutig ausfallen, sind es allerdings keine Fallstudien mehr, sondern Beispiele, da ein Mindestmass an Mehrdeutigkeit und Offenheit zum Wesen der Falldarstellung gehört» (Heiner, 2012, S. 214).

Der **Kaleidoskop-Fall** dient als Basis, um «die unterschiedlichen Grundlagen der Urteilsbildung und die Vielfalt fachlicher Gesichtspunkte zu verdeutlichen» (Heiner, 2004a, S. 102). Diese Darstellungsform wird vor allem schriftlich in Aus- und Weiterbildungen und vor allem mündlich in der Supervision oder kollegialen Beratung genutzt, um vielfältige Schlussfolgerungen zuzulassen und das Denken in Alternativen und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu fördern (Heiner, 2012, S. 214f.).

Beim **Konfusions-Fall** ist die erzählende Person selbst noch «konfus» hinsichtlich dessen, worum es geht. Entsprechend unstrukturiert ist die Darstellung. «Dies ist ein Typus von Falldarstellung, der meist aus der Reflexion einer aktuellen Anforderung in der Praxis entsteht und der nicht selten unter Handlungsdruck, aus einer aktuellen Bewältigungsmotivation vorgetragen wird» (Heiner, 2012, S. 214). In der Regel geschieht dies im Kontext von Praxisberatung (Supervision, Teamgespräch, kollegiale Beratung).

### ***Ethnografische Fallanalyse nach Schütze***

Fritz Schütze (1994) hat die Ethnografie für die Soziale Arbeit fruchtbar gemacht. In einer ethnografischen Grundhaltung soll das prinzipiell Fremde zwischen Sozialtätigen und Klientel erfahren werden können. «Die Sozialpädagog(inn)en müssen Fremdheit ertragen und aushalten, sonst laufen sie Gefahr, vorschnell ihre eigenen Deutungen und Interpretationen [...] auf den Fall zu übertragen» (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 47). Schütze hat dazu ein verkürztes sozialwissenschaftlich rekonstruktives Verfahren entwickelt, das für das kontrollierte Fremdverstehen in der Fallarbeit genutzt werden kann (1993). Diese Verkürzung wird im wissenschaftlichen Diskurs kritisch diskutiert (z.B. Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 49f., Gorges, 2002, S. 373f.).

### ***Fallanalysen entlang von methodischen Handlungsmodellen***

Gorges (2002) nimmt auf den Ansatz von Schütze (1993) Bezug, erweitert ihn aber nicht, wie angekündigt, sondern skizziert ein achtschrittiges Verfahren entlang den methodischen Grundschriften des Handelns, um eine Fallanalyse zu erstellen. Die sozialwissenschaftliche Vorgehensweise wird zugunsten einer Ausrichtung an Methoden der Sozialen Arbeit, einer interdisziplinären Orientierung an den Fundierungswissenschaften und einer reinen Reflexionstätigkeit aufgegeben und die Entwicklung von Handlungskompetenz in den Vordergrund gestellt. Gorges stellt sein Verfahren als Kasuistik dar und begründet deren didaktischen Stellenwert meines Erachtens mit einem methodischen Zuschnitt wie in den Anfangszeiten der Sozialen Arbeit. Gemäss meiner Erfahrung sind solche kasuistische Tätigkeiten ein wichtiger Bestandteil in der Ausbildung angehender Fachkräfte. Sie sozialisieren diese in das methodische Handeln ein. Ich bezeichne sie anhand der Definition von Hörster (2005) jedoch als Bearbeitung von Fällen erster Ordnung. In der Regel wird dabei wenig reflektiert, wie der Fall zum Fall wird, sondern ein Fall wird anhand eines methodischen Modells «durchdekliniert» und somit zum «Demonstrations-Fall» gemacht. Heiner selbst (2012, S.214) hat auf die Gefahr hingewiesen, dass durch fehlende Mehrdeutigkeit der Demonstrations-Fall zum einfachen Beispiel verkommt. Dann verliert ein Fall auch seinen kasuistischen Wert.

Hier zeigt sich wieder die schwierige Abgrenzung von Handlungsmethoden der Sozialen Arbeit, Fallarbeit und Kasuistik, worauf ich bei den Begriffsbestimmungen hingewiesen habe.

### ***Klienten- und akteursorientierte Kasuistik nach Wernet***

Als Hermeneutiker zeichnet Wernet (2006) nach, wie sich die illustrative Kasuistik durch das hermeneutische Fallverstehen zur rekonstruktiven gewandelt hat. Ich habe darauf bei der historischen Entwicklung in Abschnitt 4.4.1 schon hingewiesen. Vor diesem theoretischen Hintergrund versucht Wernet, für die Pädagogik den «Fall» zu fassen. Dies führt ihn zur

Unterscheidung zwischen klienten- und akteursorientierter Kasuistik. Die Pädagogik im Schulkontext hat es nämlich nicht mit Fällen zu tun, wie sie die Soziale Arbeit kennt. «Die Rede von einem <Fall> unterstellt das Vorliegen einer mehr oder weniger offensichtlichen, mehr oder weniger gravierenden *Krise*. Erst wenn [...] ein Vorgang also nicht mehr völlige Selbstverständlichkeit genießt, sondern zum Vorfall wird, <wenn ein Geschehen auf-fällt> (Fatke 1995, S. 683), sprechen wir von einem Fall» (Wernet, 2006, S. 112). Die Schülerinnen und Schüler sind demzufolge nicht schon als Fälle gegeben, weshalb die Lehrkräfte als Akteure des pädagogischen Handelns ins Blickfeld geraten. Dies führt zu den beiden sehr unterschiedlichen Herangehensweisen.

*«Während die akteursorientierte Kasuistik das pädagogische Handeln ins Zentrum rückt, widmet sich eine klientenorientierte Kasuistik den Adressaten pädagogischen Handelns. Hier wird der Klient zum Fall, dort das pädagogische Handeln oder die pädagogische Intervention. Idealtypisch kann sich der Fallbegriff einer klientenorientierten Kasuistik darauf stützen, dass sich der Fall, den es zu verstehen und zu rekonstruieren gilt, schon als manifeste lebenspraktische Krise (einer konkreten Personen oder eines kollektiven Handlungszusammenhangs) herauskristallisiert hat. Dagegen macht die akteursorientierte Kasuistik das pädagogische Berufshandeln auch und gerade dort zum Fall, wo dieses sich nicht in einer Krise befindet, sondern wo es dem unscheinbaren und unspektakulären Verlauf beruflicher Alltagsroutinen folgt.» (Wernet, 2006, S. 183)*

In der Sozialen Arbeit hat die klientenorientierte Kasuistik eine lange Tradition, die «Fälle» sind hier «gegeben» – nicht in einem diagnostischen oder systematisierenden Sinn wie in der Medizin oder im Recht, sondern im Sinne von (noch zu verstehender) Krise. Die professionstheoretischen Debatten zur reflexiven Professionalität haben aber zunehmend das Handeln der Professionellen selbst in den Blick genommen, um zu verstehen, wie sie das «Technologiedefizit» ihrer Berufspraxis handhaben (a.a.O., S. 188). Dies führt Wernet (a.a.O., S. 189) zu folgender pointierter Aussage: «Weil und insofern sich professionelles Handeln konstitutiv im Spannungsfeld von Allgemeinem und Besonderem bewegt; weil und insofern professionelles Handeln selbst eine <Fallarbeit> darstellt, kann seine empirische Rekonstruktion methodisch angemessen nur fallanalytisch und fallrekonstruktiv erfolgen.»

Auf den ersten Blick verfällt man der Idee, diese beiden Formen von Kasuistik der ersten und zweiten Ordnung von Fällen zuzuschreiben. Dem ist meiner Meinung nach aber nicht so. Bei beiden Formen stellt sich die Frage: Was ist der Fall? Und: Wie wird der Fall zum Fall? – Entweder auf der Ebene der Klientin oder des Klienten oder auf der Ebene des Handelns der Professionellen.



### ***Entscheidungsorientierte Kasuistik nach Ohlhaver***

Ohlhaver (2011) geht über den Ansatz von Wernet hinaus und entwickelt eine entscheidungsorientierte Kasuistik. In einer explorativen Studie zu Fallseminaren in der Lehrerbildung, in denen nach rekonstruktiven Ansätzen im Sinne von Wernet verfahren wurde, zeigte sich, dass eine grössere Anzahl von Studierenden die Fähigkeit zum Fallverstehen nicht hinreichend ausgebildet hatten, «trotz fünfmonatiger, angeleiteter fallrekonstruktiver Arbeit mit Transkripten im Seminar» (a.a.O., S. 284). Widerstand erzeugte auch, dass sich die Studierenden in «Fällen einer misslingenden Praxis mit der Diagnose dieses Misslingens sozusagen ‹alleingelassen›» fühlten (a.a.O., S. 294). Kasuistik im Sinne Wernets «ist reine Wissenschaft. Das Problem dabei ist, dass diese Kasuistik gleichbedeutend wird mit qualitativer, hermeneutisch-einzelfall-rekonstruktiver Forschung und die Spezifik einer praxisorientierten Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Dienste der Lösung von Entscheidungsproblemen verliert, den sie z.B. in Recht und Medizin offenbar hat» (a.a.O., S. 288). Dem gegenüber versteht Ohlhaver (a.a.O.) «Kasuistik als eine praxisbezogene, propädeutische und paradigmatische Einführung in professionelles pädagogisches Handeln in der Dreiheit von Analyse, Diagnose und prospektiver Problemlösung [...]. Dabei hat sie auch heuristische Bedeutung sowohl für das Verständnis künftiger Fälle als auch für die entsprechende Problemlösungspraxis in der Spannung zwischen fallverstehendem Wissen und wissenschaftlichem/technologischem Wissen.» Ohlhaver skizziert deshalb eine entscheidungsorientierte Kasuistik, die einerseits fallrekonstruktiv das Verstehen des Falles und der vorliegenden Problematik fördert, also den Blick für das Besondere schärft und andererseits für Analyse und Diagnose auch Bezug auf wissenschaftliches (standardisiertes) Wissen nimmt und in der Heuristik für die Entscheidungsfindung dann beides miteinander verbindet – unter expliziter Bezugnahme auf berufsethische Normen. Ohlhaver erhofft sich durch eine solche Kasuistik einen verbesserten Theorie-Praxis-Bezug und bezüglich der Problembearbeitung begründete Handlungsalternativen. «Die kasuistische Arbeit erhält so propädeutische, paradigmatische und heuristische Bedeutung für professionalisiertes pädagogisches Handeln» (a.a.O., S. 299). Er weist aber darauf hin, dass dieses Konzept der empirischen Prüfung noch zu unterziehen sei. Interessant finde ich nun, dass mit diesem Modell die bei der begrifflichen Erörterung gezogene Abgrenzung wieder verschwimmt. Die Frage «Wie ist richtig zu handeln?» gewinnt wieder an Bedeutung und wird in die Kasuistik mit aufgenommen. Ich komme bei der Diskussion im nächsten Abschnitt darauf zurück.

Diese verschiedenen Modelle zeigen, wie vielfältig das Thema Kasuistik im fachlichen Diskurs erörtert wird. Es zeigt noch kein einheitliches Verständnis von Kasuistik in der Sozialen Arbeit, und der Begriff selbst wird noch nicht durchgehend in einem klar definierten Sinne verwendet.

#### 4.4.4 Diskussion der vierten Hypothese und Fazit

*«Der Umgang mit Fällen wird vornehmlich in denjenigen Disziplinen gepflegt, die sich als Theorie einer bestimmten (beruflichen) Praxis verstehen. Kasuistik gilt hier als ein Instrument zur Vorbereitung auf bzw. Einübung in die entsprechende Profession. An <typischen> wie auch an <besonderen> Fällen soll gelernt werden – in der Hoffnung, dass hierdurch eine doppelte Transferleistung initiiert wird: zum einen die Übertragung allgemeiner Ausbildungsinhalte auf eine exemplarisch ausgewählte Problemsituation des zukünftigen Berufsfeldes, zum anderen die Übertragung dieser ersten, <am Fall> geübten Übertragungskompetenz auf andere, wenn möglich: alle zukünftigen beruflichen Problemsituationen.»*  
(Terhart, 1985, S. 284)

Bei der Diskussion meiner vierten Hypothese erörtere ich, ob Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung bezeichnet werden kann. Je nach Verständnis von Kasuistik und von Relationierung öffnen sich unterschiedliche Perspektiven.

Im Eingangszitat dieses Abschnitts greift Terhart (1985) die **didaktische Perspektive** auf. Kasuistik wird dazu betrieben, Novizinnen und Novizen in die Profession einzuführen, denn die Handlungslogik der Professionen führt zum Ruf nach ständig «mehr Praxisbezug», da nur die «Berufskunst» zur Könnerschaft führt (Flitner, 2012, S. 212). Auch Müller (1992, S. 82) weist auf diese wichtige Funktion von Kasuistik hin. «Es gibt in sozialer Arbeit keine Fachentwicklung ohne Feldentwicklung – und umgekehrt. Auch hier gilt: Lehrfälle sind nicht sozialtechnologische Musterfälle, sondern Beispiele, zu <lernen wie man lernt> bzw. wie diejenigen am Fall lernen, die das Lernen <können>». Dieses Verständnis findet man schon bei Salomon (1927, S. 48):

*«Wie die medizinische Forschung nicht ohne Verbindung mit der klinischen Erfahrung möglich ist, so sollte auch alle soziale Reform ständig durch die soziale Praxis, durch die Erfahrungen der Fürsorge beeinflusst und befruchtet werden. Das setzt aber Sozialbeamte voraus, die geistig geschult sind, die hohe Anforderungen an die eigenen Leistungen stellen und die imstande sind, vom Besonderen auf das Allgemeine zu schliessen, aus dem Erlebnis den Grundsatz abzuleiten, in den bestehenden Zuständen und Gesetzen Probleme zu sehen und an der Entwicklung der Gesetze und Reformen schöpferisch mitzuarbeiten.»*

Salomon hat auch darauf hingewiesen, dass eine gemeinsame Deutung des Materials sehr hilfreich sein kann, weil dann auch die richtigen Verfahren und Anleitungen zum Umgang mit dem Material eingeübt werden können (a.a.O., S. 46). Im Fachdiskurs lassen sich vielfältige weitere Hinweise auf die Relevanz von Kasuistik zu Bildungszwecken finden (z.B. Müller, Niemeyer & Peter, 1986; von Spiegel, 2006; Grasshoff, Schmid & Schulz, 2013). Sie alle sehen den besonderen Gewinn von

Kasuistik in der Vermittlung von Theorie und Praxis im Bezug auf Fälle erster wie zweiter Ordnung (z.B. Wernet, 2006; Hörster, 2005). «Der Fall scheint damit genau zwischen Theorie und Praxis zu stehen, das Lernen am Fall wird zum Übungsfeld für den Umgang mit Wissen, wobei hier sowohl das auf Allgemeinheit gerichtete wissenschaftliche Wissen als auch das persönliche Erfahrungswissen zu einer auf die jeweilige Situation bezogenen Verknüpfung und Umsetzung gelangen müssen» (Terhart, 1985, S. 284). Kasuistische Tätigkeit wird aufgrund des Technologiedefizites von Professionen zudem als wesentlicher Beitrag zur Habitusbildung erachtet (Müller, 2008). «Die rekonstruktive Arbeit an Fällen erzeugt selbstreflexives Wissen über das eigene Fallverstehen» (Braun, 2013, S. 36). Aus didaktischer Perspektive kann aufgrund des dargestellten Fachdiskurses Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung betrachtet werden.

Terhart (1985) nimmt im Eingangszitat noch eine weitere Perspektive auf, nämlich die **doppelte Transferleistung**. Damit sind wir bei der **Frage der Relationierung**. Wie werden Theorie und Fall aufeinander bezogen? Weil dies in der Kasuistik nicht unmittelbar im Handlungsfluss geschieht, sondern der Fall in einen anderen Raum ohne Entscheidungs- und Handlungsdruck verschoben wird (Hörster, 2002), können explizite Verfahren durchlaufen werden, um die Relationierung herzustellen. Die kasuistischen Modelle, wie ich sie dargestellt habe, gehen auch nicht mehr von einem Transfer aus, sondern haben sich das Verstehensmodell zu eigen gemacht. Theorie wie Fall müssen verstanden, das Fremde darin ergründet werden. Beide Verstehensprozesse, Fall- wie Theorieverstehen, werden in der Kasuistik ineinandergewoben, nur so ist das eine im anderen, das Allgemeine im Besonderen und umgekehrt, erkennbar. «Solche Deutungen erfordern eine Kompetenz des Fallverstehens, das heisst, die Fähigkeit der Verknüpfung von verallgemeinerbaren, wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen mit der Erfassung der Besonderheiten des Einzelfalles, der immer zugleich ganz ähnlich und doch ganz anders ist als der vergleichbare Regelfall. [...] Parallel zum Auffinden des Allgemeinen im Besonderen findet daher zugleich der umgekehrte Vorgang statt: die Herausarbeitung der Differenz zwischen Einzelfall und Regelfall» (Heiner, 2004a, S. 91). Hier sehe ich nun einen Anknüpfungspunkt an die zweite Transferleistung gemäss Terhart (1985). Das Einüben von Transfer – respektive heutzutage von Verstehen – wird zur Kompetenz, um möglichst alle weiteren Fallproblematiken zu verstehen. Es geht also um das Einsozialisieren in solche Verstehensprozesse, die zur professionellen Handlungskompetenz gehören. Insofern ist dies immer noch eine didaktische Perspektive. Inhaltlich weist sie aber auch auf eine **methodologische Perspektive** hin. Was kann ich aus einem Fall für einen nächsten lernen? Damit stellt sich die Frage gemäss Fischer (2008, S. 23f.) grundsätzlich: «Warum überhaupt Kasuistik?», «Können Professionen am Fall neues Wissen gewinnen?» Dies führt mich mitten in die Methodologie von Kasuistik. Was ist ihr Erkenntnisgewinn?

*«Ein Allgemeines definiert in Grenzen, was unter ihm subsumierbar ist, was nicht. Wenn ein Fall als Regel von ... erkannt ist, kann folgerichtig auch von seiner Besonderheit abgesehen*

*werden. Dies gilt selbst dann, wenn die Regel erst induktiv gewonnen wurde. [...] Anders geht es im Alltag bei der Identifizierung von Beispielen zu. Hier ist das Allgemeine nicht Vorschrift zum Identifizieren, sondern es bringt in offener Analogie und in einer Begrifflichkeit eines praktischen Handlungsvollzugs ein mögliches Allgemeines erst ans Licht, es hat darum auch keine allgemein theoretische Bedeutung jenseits seiner konkreten Verwendung. Es dient schlicht einem praktischen Bescheidwissen, indem es eben nicht auf ein Allgemeines, sondern auf eine andere Anwendung desselben verweist. Die Verweisung von Beispiel zu Beispiel dient gleichsam dem praktisch-operationalen Anwendungswissen [...].» (Wegner, 1986, S. 100)*

Dieses Zitat bringt meines Erachtens deutlich zum Ausdruck, mit welchen methodologischen Fragen sich Kasustik beschäftigen muss. Fallgeschichten können als **Analogien** zu bereits bestehenden exemplarischen Problemlösungen betrachtet werden oder umgekehrt als **Anomalien**, wenn sie trotz analoger bisheriger Lösungen nicht gelungen sind, oder sie erlangen als **Musterbeispiel** über den Einzelfall hinaus paradigmatische Bedeutung (Datler, 1995, S. 725). Bei der Regelbildung muss geklärt werden, ob und wie **induktiv** aus einem Fall auf viele oder sogar alle Fälle geschlossen werden darf und inwiefern man von vielen Fällen **deduktiv** auf einzelne schließen kann (Terhart, 1985, S. 287). Terhart fragt weiter, inwiefern aus Fällen **Generalisierungen** und **Typologisierungen** hervorgehen können. Die Forschung hat darauf vielfältige Antworten gefunden und entsprechende Verfahren entwickelt. Diese sind **subsumtionslogischer, klassifikatorischer oder rekonstruktiver Art**. Die Rekonstruktion gewinnt zunehmend an Bedeutung. Kraimer (1998, S. 176) begründet dieses Interesse wie folgt: «Da es um das professionelle *Verstehen* von Lebensäußerungen geht, sind die Methoden zur Aufschlüsselung einer je konkreten Lebenspraxis nicht standardisiert. Das sozialpädagogische Interesse an dem Fall und seiner Struktur provoziert gleichsam eine fallrekonstruktive Theoriebildung. Diese hat Einsicht zu verschaffen in das *objektiv* Gültige, das Allgemeine, welches den Menschen nicht notwendigerweise bewusst ist und sich ohne ihr Wissen in Handlungen durchsetzt. Im Fallverstehen der sozialpädagogischen Praxis ist zudem das *subjektiv* Gültige, das Besondere, das dem Menschen reflexiv zugänglich ist, zu sehen.»

Wie die Kasuistik, wenn sie nicht im wissenschaftlichen, sondern professionellen Verstehensmodus (Raven & Garz, 2012, S. 574f.) betrieben wird – wie ich bei den Begriffsbestimmungen erläutert habe –, mit diesen Fragen umgeht, bleibt meiner Meinung nach im Fachdiskurs unbestimmt respektive je nach Verfahren häufig ein reflexiv-intuitives Geschehen. Heiner beschreibt ein professionelles Verständnis in einer Lehre vom Fallverstehen, einer Kasuistik, als eine Mischung von analytischen, kommunikativen und reflexiven Kompetenzen. Die emotionale Eingebundenheit in den Fall prägt wesentlich das Verständnis, auch wenn die «intuitiv gewonnenen Informationen» wieder analysiert und reflektiert werden, bleiben sie doch «subjektiv und an die Qualität der Begegnung der Subjekte gebunden» (2004, S. 92). Wesentlich ist, sich bewusst zu werden, warum etwas als exemplarisch, besonders, typisch oder selbstverständlich verstanden wird. Entschieden dagegen argumentiert

Fischer (2008), indem er begründet, warum eine Kasuistik im professionellen Modus nicht ausreichend ist. Er bezeichnet Kasuistiken als professionelle Narrationen und gesteht ihnen zwar eine grundsätzlich hermeneutische Herangehensweise zu. «Denn es geht nicht nur um *Regelanwendung*, sondern immer auch um Modifikationen, also *Regelentwicklung* angesichts neuer Umstände. [...] Kasuistik ist Hermeneutik im Vollzuge, ohne diese selbst zum Thema zu machen» (a.a.O., S. 26). Aber er übt an der Erzählperspektive durch die Professionellen Kritik, weil sich daraus eine Assymetrie ergibt und die Klientenseite strukturell benachteiligt wird. Zusätzlich moniert er, dass in Ausbildungskontexten häufig trotz anderweitiger Bemühungen subsumtionslogisch vorgegangen, also klassifiziert wird. Diesen Mangel können seines Erachtens wissenschaftliche Fallrekonstruktionen aufheben. Mit dieser Ansicht steht Fischer nicht alleine. Diese Kritik relativiert meiner Meinung nach den Nutzen von Kasuistik, stellt ihn aber nicht grundsätzlich infrage, da auch ihr Gewinn gesehen wird.

Der Fachdiskurs geht also in der Einschätzung, welche Erkenntnisse auf welche Weise aus kasuistischen Tätigkeiten zu gewinnen sind, auseinander. Als **Fazit** und gemeinsamen Nenner erkenne ich, dass Fallverstehen und Theorieverstehen in der Kasuistik aufeinander bezogen sein müssen, die Fälle zumindest in erster Ordnung betrachtet werden und dass Kasuistik zur Herausbildung von Professionalität unabdingbar ist. In welcher Form der Bezug von Theorie und Fall geschieht und ob in einem professionellen oder wissenschaftlichen Verstehensmodus, darin unterscheiden sich die Modelle und Verständnisse. Entsprechend anders sind die Ergebnisse der Relationierung. Aufgrund dieser Gedanken möchte ich abschliessend die Grafik (Abb. 17) aus der Begriffsbestimmung wie folgt abändern:

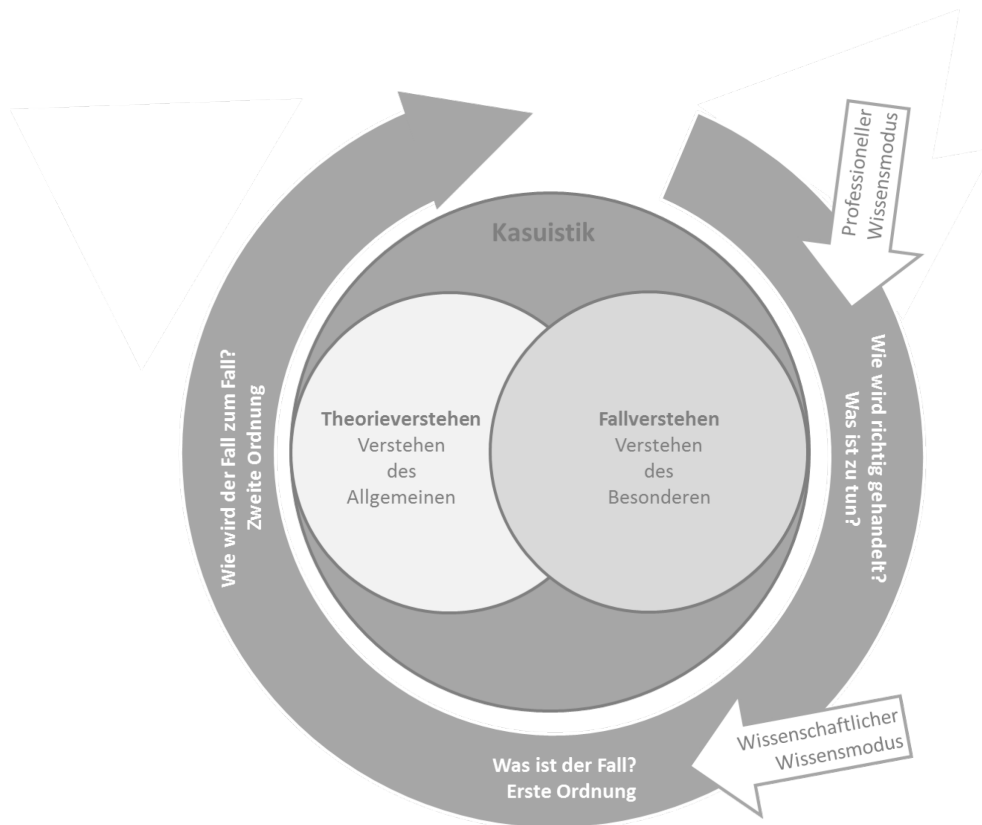


Abbildung 19: Verständnis von Kasuistik (eigene Darstellung)

Kasuistik kann grundsätzlich als Ort der Relationierung von Theorie und Praxis verstanden werden. Sie ist ein Zusammenspiel von Theorieverstehen und Fallverstehen. Theorieverstehen ermöglicht, die Bedeutung von explizitem Wissen anhand eines spezifischen Falls erfahrbar machen, also das Allgemeine im Besonderen zu verstehen. Fallverstehen wiederum führt zum Erkennen der Einzigartigkeit des Falles in einem Verständnis von Sozialer Arbeit, also das Besondere im Allgemeinen zu verstehen. Im gegenseitigen Bezug werden das Allgemeine im Fall und das Fallspezifische in der Theorie erkennbar. Ob daraus Typen, Musterbeispiele oder Strukturgeneralisierungen abgeleitet werden, ist jedoch verfahrensabhängig, und damit ist auch der Erkenntnisgewinn unterschiedlich. Er kann rekonstruktionslogischer oder subsumtionslogischer, klassifikatorischer Natur sein. Modelle von Kasuistik sind zu allen Perspektiven zu finden. Einen wesentlichen Faktor stellen dabei die beiden Verstehensmodi dar: professionell oder wissenschaftlich. Beim professionellen Modus kann auch die Frage nach der Wertdimension – wie beim Modell der entscheidungsorientierten Kasuistik nach Ohlhaver (2011) im Hinblick auf Entscheidungen – und dadurch die Frage, wie richtig zu handeln sei, mit in die Kasuistik aufgenommen sein, was bei der heuristischen Kasuistik, wie sie Müller, Niemeyer und Peter (1986) neben der illustrativen und deskriptiven vorgeschlagen haben, auch der Fall ist. Beim wissenschaftlichen Modus steht das Verstehen und nicht die Lösung des Falles im Zentrum.

## 5 Entwicklung einer situativen Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung

*«Professionelle Arbeit wird als Gleichzeitigkeit von Theorieverstehen als Allgemeinem und Fallverstehen als Besonderem konzipiert. Beide Komponenten stehen in logischem Widerspruch zueinander und sind nicht dauerhaft miteinander in Einklang zu bringen, sondern nur situativ.»*

*(von Spiegel, 2004, S. 56)*

In Kapitel 3 habe ich aufgrund einer empirischen Erhebung dargelegt, dass das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit anhand einer Typologie von Schlüsselsituationen beschrieben werden kann. In Kapitel 4 habe ich hypothesengeleitet den Relationierungsbegriff aus verschiedenen Perspektiven theoretisch erörtert.

Zur Entwicklung einer situativen Kasuistik leite ich aus diesen theoretischen Darlegungen in Kap. 5.1 Anforderungen an eine Kasuistik als Ort dieser Relationierung ab. Anschliessend verschränke ich in Kap. 5.2 die empirische und theoretische Grundlegung und formuliere daraus die wesentlichen Bestimmungsmerkmale einer situativen Kasuistik, die auf den Schlüsselsituationen beruht.

### 5.1 Anforderungen an eine situative Kasuistik aus den Hypothesendiskussionen

Aus den bisherigen Diskussionen der Hypothesen leite ich die Anforderungen ab, die sich daraus für eine situative Kasuistik der Sozialen Arbeit ergeben. Ich argumentiere entlang der Hypothesen.

#### 5.1.1 Anforderungen aus der ersten Hypothese:

*Wissenschaftliches Wissen und andere Wissensarten mit Handlungspraxis relationieren*

*«[...] unbegriffene Theorie in der Ausbildung und begriffslose Praxis im Berufsfeld bilden eine duale Einheit.»*

*(Homfeldt, 2004, S. 337)*

Wie ich bei der Diskussion der ersten Hypothese darlegte, sind «Theorie» und «Praxis» zu unscharfe Begriffe. Ich musste sie also ausdifferenzieren. Das wissenschaftliche Wissen wird als relevante Bezugsgrösse für professionelles Handeln betrachtet. Dies bedingt nun Zweifaches für eine Kasuistik:

- Das wissenschaftliche Wissen muss irgendwie mit professionellem Handeln relationiert werden. Wie das zu geschehen hat, wird zurzeit im aktuellen Fachdiskurs erörtert, und auch

meine Dissertation ist als Beitrag zu diesem Diskurs zu verstehen.

Staub-Bernasconi schlägt als mögliche Lösung den transformativen Dreischritt vor, um wissenschaftliches Wissen in handlungsleitende Maximen zu transformieren. Dem geht eine klare begriffliche Bestimmung der verschiedenen Wissensformen von wissenschaftlichem Wissen voraus (Beschreibungs-, Erklärungswissen und Veränderungswissen, Staub-Bernasconi, 2009, S. 29) unter Beizug von Wertewissen (a.a.O. und von Spiegel, 2013, S. 61f.). Das ist ein wichtiger Schritt, doch braucht es zusätzlich noch die Relationierung mit der Handlung selbst oder zumindest die Darstellung der Handlung anhand eines Falles, wie dies in der Kasuistik geschieht (von Spiegel, 2006b, S. 326).

- Wissenschaftsbasiertes professionelles Handeln muss bestimmt werden können. Wie ich gezeigt habe, gibt es in der Sozialen Arbeit noch keinen Konsens über die Kriterien, welche die Qualität wissenschaftsbasierten professionellen Handelns definieren. Als Kriterium von Professionalität wird einfach die Wissenschaftsbasierung selbst gefordert, doch wie diese zu bewerkstelligen ist und wie sich die Qualität darstellt, ist noch zu wenig geklärt. Dewe ist der Ansicht, dass dies einen Aushandlungsprozess zwischen *scientific* und *professional community* erfordert, und spricht dann von der «reflexiven Professionalität», die als neue Qualität entsteht. Die Qualität kann offenbar nur durch Diskurs bestimmt werden, da sich die Wissensformate im Handlungsprozess verändern und nicht mehr den ursprünglichen Formen entsprechen. Die Qualität des relationierten Wissens kann also nur gemeinsam ausgehandelt werden. Sommerfeld spricht deshalb sogar von einem neu zu schaffenden Feld der Kooperation, um diesen Aushandlungsprozess zu ermöglichen.

Eine Kasuistik müsste also diesen Diskurs ermöglichen.

Neben dem wissenschaftlichen Wissen spielen weitere Wissensformen beim professionellen Handeln eine wesentliche Rolle; darüber hinaus beeinflussen Habitus und professionelle Identität die Handlung. Daraus ergeben sich folgende Anforderungen an eine Kasuistik:

- Die verschiedenen Wissensformen müssen benannt, beschrieben und mit der Handlung im entsprechenden kasuistischen Fall relationiert werden.
- Bei der Relationierung ist die wertebezogene Ausrichtung explizit zu nennen. Auf diese Weise wird zumindest die Haltung dargelegt, die einem Habitus und einer professionellen Identität inhärent ist. Wie Habitus und professionelle Identität selbst die Handlung beeinflussen, kann meines Erachtens nur ansatzweise versprachlicht werden. Dies würde eine Bewusstheit von etwas erfordern, dessen Wesenszug gerade darin besteht, dass es unbewusst bleibt. Habitus und professionelle Identität können höchstens durch rekonstruktive sozialwissenschaftliche Verfahren empirisch als Falldeutungen herausgearbeitet werden (Becker-Lenz & Müller, 2009).



Als weiteren Aspekt habe ich gezeigt, dass in der Sozialen Arbeit noch kein gemeinsames Verständnis vorliegt, was Professionalität ausmacht, insbesondere wissenschaftsbasierte professionelle Praxis. Ich habe dargelegt, dass ein solches Verständnis nur diskursiv in der Relationierung der verschiedenen Wissensbestände entwickelt werden kann. Nur durch Verknüpfung der verschiedenen Wissensbestände mit konkretem Handeln lässt sich Professionalität bestimmen. Abstrakt ist es einfacher, sich zu einigen. Eine Kasuistik, die einen solchen Diskurs ermöglicht und die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses fördert, wäre also für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit ein hilfreicher Weg.

### 5.1.2 *Anforderungen aus der zweiten Hypothese:*

#### *Novizinnen und Novizen einführen, Expertenwissen deklarieren*

Wenn wir davon ausgehen, dass Soziale Arbeit eine Kunst und demzufolge nur bedingt lehrbar ist (Dewe u.a., 1987, S. 35; Flitner, 2012, S. 212) und Professionalität nur durch eine stete reflexive Auseinandersetzung mit den Verstehens- und Deutungsaufgaben entwickelt werden kann, dann kommt dem Novizen-Experten-Verhältnis in der Praxisausbildung eine grosse Bedeutung zu. Wie ich dargelegt habe, brauchen Experten/-innen, welche Novizen/-innen anleiten wollen, die zusätzliche Fähigkeit der Explikation, sie müssen also imstande sein, Know-how in Know-that zu übersetzen. Dieser Prozess ist höchst anspruchsvoll und kann meines Erachtens nicht jeder einzelnen Praxisausbilderin, jedem Praxisausbildner überlassen werden. Eine Kasuistik, die den verschiedenen Denkarten und Lernformen von Novizen/-innen bis Experten/-innen, wie ich sie in Abschnitt 4.2.4 ausgeführt habe, gerecht werden will, müsste

- kontextfreie Elemente und Regeln zu deren Nutzung aus dem Expertenwissen herausarbeiten und beschreiben, um Anfängerinnen und Anfänger einführen zu können;
- Prozeduren für Handlungspläne erläutern, um Prioritätensetzungen und Zielsetzungen nachvollziehbar zu machen;
- den Unterschied dieser Elemente, Regeln und Pläne zum Alltagshandeln bei Alltagsproblemen erläutern;
- Deutungen erklären, die den Handlungsplänen zugrunde liegen; dadurch werden für den Handelnden bedeutungsvolle Elemente erkennbar;
- möglichst viele Handlungen von Expertinnen und Experten konkret schildern. Wahrscheinlich ermöglichen solche Beschreibungen – ähnlich wie Geschichten – den Lesenden, sich intuitiv situationale Elemente zu erschliessen; Geschichten sind erzählte Erfahrung; vielleicht braucht es aber auch Filme, um die vielen Nuancen und Komplexitäten einer Handlung einzufangen;

- die reflexiven Momente ebenfalls beschreiben, um den Lernenden auch diese Ebene transparent zu machen. Hier ist aber zu unterscheiden: Novizinnen und Novizen reflektieren anhand von explizitem Wissen, Expertinnen und Experten kennen situativ die «besonnene Rationalität», welche eine holistische Betrachtung der Situation impliziert. Was ist damit gemeint? Ich stelle mir das als eine Betrachtung aus der Vogelperspektive vor. Anfängerinnen und Anfänger könnten mit diesem komplexen Bild noch nichts anfangen. Nimmt man die Metapher einer Landkarte, würden sie vielleicht erkennen, was Meere oder Berge sind, doch hätten sie keine Ahnung, welche Gegend die dargestellte Karte abbildet. Die Expertinnen und Experten hingegen erkennen intuitiv das Bild, können es verorten und Besonderheiten auffinden. Moch (2012, S. 563) beschreibt es als Erkennen von Handlungsalternativen in der gegebenen Praxis, die nicht theoriegeleitet sind, sondern sich aus dem Moment heraus, durch «besonnene Rationalität» eröffnen.

Aus den Darstellungen zur Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit (lehrreiche Situationen nach Moch, 2006) lassen sich folgende Punkte ableiten:

- Ausgangspunkt kasuistischer Bearbeitung sollten selbst erlebte Situationen sein, um die eigene Involviertheit und einen emotionalen Bezug zum eigenen Handeln herzustellen.
- Aus kasuistischen Betrachtungen sollten Handlungsregeln in Form von Generalisierungen erarbeitet werden, um diese auf ähnliche Situationen übertragen zu können.
- Das implizite Wissen, die subjektiven Theorien sollten expliziert und gemeinsam diskutiert werden.

Kasuistik soll der Verständigung zwischen Novizen/-innen und Experten/-innen dienen, denn dieser liegt das Theorie-Praxis-Problem im Sinne von Know-that und Know-how zugrunde. Eine Kasuistik nur für Expertinnen und Experten wäre eine verschenkte Chance. Die Kasuistik eignet sich eben besonders gut, da in ihr konkretes Handeln spezifisch, das relevante Wissen allgemein und die Reflexion verknüpft wird. Sie hat also das Potenzial, Anfängerinnen und Anfängern Anleitungshilfen zu vermitteln und Expertinnen und Experten andere holistische Situationsinterpretationen anzubieten.

*Ich konnte mir lange nicht erklären, warum Youtube dermassen beliebt ist und als Medium derartig schnell wächst. Wenn ich meine Kinder beobachte, dann nutzen sie Youtube vielfach für Anleitungen (neben dem Unterhaltungs- oder Spasseffekt, der selbstverständlich auch gegeben ist). Mit dem Modell von Dreyfus und Dreyfus verstehe ich diesen Prozess nun besser und erkläre mir den Wert dieser Filme genau darin, dass sie Expertinnen und Experten bei ihren Tätigkeiten darstellen und diese im besten Falle sogar noch Regeln und kontextfreie Elemente benennen. Solche Filmchen animieren zur Imitation und vermitteln viel mehr Informationen als eine schriftliche Instruktionsanleitung. Der*

*Lernprozess verläuft ganz anders. Beim Ansehen der Filmchen wird man herausgefordert, die Komplexität der Situation zu erfassen. Man erhält also die Möglichkeit, die intuitiven Fähigkeiten zu entwickeln, welche Dreyfus und Dreyfus als wesentlich erachten, um über die Stufe der Kompetenten hinauszuwachsen. Beim Lesen einer Anleitung erhalte ich keine weiteren Informationen als Regeln und kontextfreie Elemente. Alle weiteren Schritte muss ich mir dann selbst erschliessen.*

### **5.1.3 Anforderungen aus der dritten Hypothese:**

*Implizites Wissen soweit möglich explizieren, Kasuistik situativ verankern,  
Reifikate als Grenzobjekte im Diskurs herausbilden*

Die Diskussion der dritten Hypothese hat vielfältige Bezüge geschaffen und Aspekte zutage gefördert, die nun bei der Entwicklung einer Kasuistik zu beachten sind. Als die wesentlichen Punkte für eine Kasuistik erachte ich folgende drei:

#### ***Implizites Wissen soweit möglich explizieren***

Dem impliziten Wissen liegt ein Konglomerat verschiedener Wissensbestände zugrunde, die bereits mit Erfahrungen eng verknüpft und kontextgebunden memoriert sind. Sofern dieses Wissen vorhanden ist, dominiert es bei der Handlungssteuerung. Aus diesem Grund muss dieses Wissen, soweit möglich, expliziert werden, um es sichtbar zu machen. Es stellt das Professionswissen dar. Wie ich gezeigt habe, ist die Rationalisierungsmöglichkeit begrenzt, doch sollte eine Kasuistik wenigstens das Mögliche realisieren.

Über die Lern- und Transformationsprozesse aus dem integrierenden Modell des Lernens (Kaiser, 2005a) lassen sich mögliche Wege ableiten, wie dieses Wissen deklariert werden kann. Es gibt dafür auch verschiedene Formen der Darstellung. Deklaratives Wissen lässt sich gut in Sprache fassen oder kann auch mittels Grafiken veranschaulicht werden. Prozedurales wie auch sensomotorisches Wissen, das über situative Erfahrung rekonstruiert und explizit gemacht wird, kann kaum detailgetreu in Sprache gefasst werden, da es komplex mit vielfältigen Erfahrungen, Regelungen und Rückkoppelungsprozessen verknüpft ist. Moch (2012, S. 558) bezeichnet «Sprache als die Praxis des Wissens», was sicherlich für das explizite Wissen, für die anderen Wissensarten hingegen nur begrenzt gelten kann. Hingegen scheinen die gesellschaftlichen Praktiken nach Giddens (1997) gut rationalisierbar zu sein.

Ich habe in Kap. 4.3.5 und 5.1.2 auf den Wert von Filmen hingewiesen, wenn es darum geht, das Handeln von Expertinnen und Experten darzustellen. Obwohl eine Kamera auch eine bestimmte Einstellung vornimmt, ermöglicht das Betrachten eines Films doch schon viel mehr das holistische

Erfassen einer Situation als eine schriftliche Prozessanleitung. Das Gleiche gilt auch für situatives Wissen. Kaiser (2005a) weist hier zudem auf die Wichtigkeit von Geschichten hin. Wenn sie lebhaft, emotional und am besten aus eigenen Erfahrungen heraus erzählt werden, dann kann mit ihnen direkt situatives Wissen aufgebaut werden. Die vielen Jahrhunderte ohne Bücher weisen auf diese mündliche Tradition der Wissensvermittlung hin und beweisen auch ihr Funktionieren. Eine Kasuistik kann sich solche Geschichten zunutze machen, weil darin das Wissen auf vielfältige Art und Weise gespiegelt wird. Wir haben in der Sozialen Arbeit ja eine lange Tradition mit Fallgeschichten. Das sind sehr hilfreiche Formen der Wissenstransformation und -relationierung. Auf diese Weise kann neues Wissen aufgebaut werden.

***Diese Ausführungen bedeuten nun für eine Kasuistik, dass das implizite Wissen von Expertinnen und Experten, d.h. ihr Professionswissen, soweit möglich expliziert werden muss, dass das «Format» jedoch nicht immer deklaratives Regelwissen sein muss, sondern auch situativ verankert beschrieben werden kann.***

***Weiter muss allen, insbesondere den Anfängerinnen und Anfängern, die Möglichkeit gegeben sein, sich ihrer impliziten alltäglichen Wissensbestände bewusst zu werden, um sie in implizite fachliche zu überführen.***

#### ***Kasuistik situativ verankern***

Mit den Ausführungen zum impliziten Wissen habe ich gezeigt, wie dieses handlungsleitend ist. Kaiser spricht in seinem Modell vom situativen Wissen als besonderer Art des impliziten Wissens. Das menschliche Gehirn scheint so organisiert zu sein, dass es eine Gedächtnisstruktur für Situationen hat. Wenn der Mensch durch Erfahrung Situationen als Ganzes erfassen kann, wie dies Expertinnen und Experten nur noch tun, ist er natürlich viel schneller, als wenn er eine Situation zuerst in Einzelteilen erkennen und diese zu einem ganzen Bild zusammenfügen muss. In den Situationen sind offenbar auch die entsprechenden Handlungen mit gespeichert. Die Reaktion des Menschen wird dadurch sehr schnell, ohne dass er in den Modus des rationalen, langsamen Denkens gehen muss. Kaiser plädiert deshalb dafür, Situationen als Leitgrösse für Ausbildungen zu nehmen. Das Wissen kann dann viel besser situativ anschlussfähig vermittelt werden. Daneben braucht es eine Fachsystematik zum Verständnis eines Faches. Um aber auf Praxis vorbereitet zu sein, braucht es situatives Wissen. Dazu müssen als Erstes situative Elemente, wie sie Dreyfus und Dreyfus genannt haben, erkannt werden können. Kaiser plädiert dafür, dass Ähnlichkeitsstrukturen geschaffen werden müssen. Wenn Anfängerinnen und Anfänger entdecken, was ähnlich ist, dann können sie assoziativ die bereits vorhandene Erfahrung abrufen und für die aktuelle Situation nutzen. Dabei kann das Bewusstmachen der gesellschaftlichen Praktiken im Sinne von Routinen (Giddens, 1997), die auf Ähnlichkeiten aufbauen, sehr dienlich sein.

Mit einer Kasuistik, die das Spezifische im Allgemeinen wie auch das Allgemeine im Spezifischen erkennbar macht, lassen sich solche Ähnlichkeitsstrukturen aufbauen. Die Verallgemeinerungs- wie Spezifizierungsprozesse führen zu Merkmalen, anhand deren Ähnlichkeiten zu einem früheren Fall festgestellt werden können. Unser Gehirn sucht assoziativ sowieso permanent nach Ähnlichkeiten. Wir können diesen Prozess in einer Kasuistik bewusst vollziehen und damit das implizite Wissen explizieren.

***Orientiert sich eine Kasuistik an Situationen, so erhöht sich die Chance, dass situatives Wissen aufgebaut wird. Eine situative Kasuistik sollte dann die Ähnlichkeitsstrukturen herausarbeiten, um Assoziationen explizit zu machen. Dies hilft den Anfängerinnen und Anfängern, situatives Wissen aufzubauen, und den Expertinnen und Experten, ihr implizites Wissen zu explizieren, weil dann kontextfreie und situative Elemente konkret beschrieben werden.***

### ***Reifikate als Grenzobjekte im Diskurs herausbilden***

Grenzobjekte können über die Grenze einer CoP hinweg als sinnhaft erlebt werden und unterstützen den je eigenen Aushandlungsprozess von Bedeutung ihrer Themen. Wenn es gelingt, Grenzobjekte zu beschreiben, die für verschiedene Communities of Practice als Referenz für ihre Deutungsprozesse sinnvoll sind, dann können diese Grenzobjekte meines Erachtens als Referenzrahmen für den fachlichen Diskurs dienen. Sie können dann auch eine «Brücke» zwischen *scientific* und *professional community* bilden und für beide Seiten offenbar Orientierung bieten. Nicht nur bezüglich der Grenzobjekte, sondern auch generell wird der Nutzen von CoPs für Wissensmanagement und Organisationslernen zunehmend entdeckt: Sie sind Knoten für den Austausch, halten Wissen im Gegensatz zu Datenbanken am Leben, entwickeln ihre Kompetenzen weiter und stiften Identität (Lindenthal, Liebig & Schütze, 2001). Für zwischenbetriebliche Kooperationen, wie wir sie während des Studiums zwischen Hochschule und Praxis erfahren, eignen sich solche Ansätze besonders gut (Wehner, Clases & Endres, 1996; Clases & Wehner, 2005). «Der pädagogische Anspruch des WMs [Wissensmanagements] schliesslich ist die Implementierung eines stetigen Lern- und Wandlungsprozesses in und zwischen Organisationen. Insgesamt geht es um die Förderung eines professionellen, also reflektierten, effektiven sowie persönlichkeits- und gemeinschaftsfördernden Umgangs mit Wissen und dessen Transformationen in organisationalen Lernprozessen» (Dick & Wehner, 2006, S. 455). Es ist also der stetige Austausch von Wissen und seine Weiterentwicklung, was schliesslich für eine Professionalisierung förderlich ist. Reine Wissensdatenbanken, obwohl technisch gut aufgebaut, bringen offenbar nicht den gewünschten Nutzen. Der menschliche Faktor der Kommunikation, des Austausches und der Aushandlung von Bedeutung muss mitbedacht werden.

*Es braucht demzufolge eine Kasuistik, die als Orientierung für die Benutzenden Reifikate als Grenzübekte nutzt, einen Diskurs über die Bedeutung von Wissen und Handeln fördert und damit neue Reifikate schafft, z.B. ein Verständnis von professioneller Praxis.*

5.1.4      *Anforderungen aus der vierten Hypothese: Verfahren explizit machen, das Allgemeine und Besondere explizieren, Narrationen zulassen, Professionelle als Akteure mit ihrem impliziten Wissen in den Blick nehmen, Professionalität benennen*

Die Kasuistik der Sozialen Arbeit kennt viele Modelle und Zugangsweisen, um Theorie- und Fallverstehen zu ermöglichen und das Allgemeine im Besonderen und das Fallspezifische in der Theorie zu entdecken. Entsprechend vielfältig sind auch die Begrifflichkeiten.

Daraus erwächst bereits die erste Anforderung, nämlich das **Verfahren explizit zu machen**. Damit meine ich, dass das Verständnis von Kasuistik und die Art und Weise, wie das Verstehen erreicht werden soll, klar und nachvollziehbar darzulegen sind. Dazu gehört für mich, folgende Fragen zu klären, die ich aus der begrifflichen Verhältnisbestimmung (vgl. Abb. 16) ableite:

#### ***Bestimmungsmerkmale von Kasuistiken***

- 
- Was ist das Erkenntnisziel der Kasuistik (Analogie, Typenbildung, Musterbildung, Klassifizierung, rekonstruktive Strukturgeneralisierung)?
  - Folgt die Kasuistik einem bestehenden Modell/Verfahren (vgl. Übersicht in Abb. 16), oder entwickelt sie ein eigenes Verfahren? Wie sieht dieses Verfahren aus?
  - Ist der Verstehensmodus professionell oder wissenschaftlich (Raven & Garz, 2012)?
  - Bearbeitet sie Fälle erster und/oder zweiter Ordnung?
  - Welches Ergebnis erzielt sie (Falldarstellung, -analyse, -studie, Forschung)?
  - Lässt sie Mehrdeutigkeit zu, um Verstehen überhaupt anzuregen (und nicht nur ein Beispiel zu sein) (Heiner, 2004a)?
- 

*Abbildung 20: Bestimmungsmerkmale von Kasuistiken (eigene Darstellung)*

Die Besonderheit der Kasuistik liegt darin, dass sie **das Allgemeine und Besondere im Fall sichtbar macht**. Dies ist für Novizinnen und Novizen eine sehr hilfreiche Orientierung. Im Allgemeinen zeigen sich «kontextfreie Elemente» (Dreyfus & Dreyfus, 1987a). Wenn diese explizit benannt werden, entsprechen sie einem Regelwissen, auf das sich Anfängerinnen und Anfänger stützen können, um handlungsfähig zu werden. Doch gerade auch die Regelmodifikation wird durch das Besondere in der Kasuistik veranschaulicht und verstehbar. «Offenbar sind Kasuistiken keine Rezepte, weil sie nicht

sagen können, was man vorab tun muss, damit dieses und jenes geschieht. Vielmehr müssen sie konkret die individuellen Umstände und Prozesse benennen und die dabei zum Tragen kommenden Wissensbestände und Einschätzungen der (medizinischen, juristischen, theologischen) Experten auswählen, weil man erst hinterher sicher weiss, was geholfen hat. Genau daraus soll man lernen, was beim nächsten Mal zu tun ist und wie die Regeln auch variiert werden können, damit es passt und hilft. Letzteres ist genau der Unterschied zu Rezeptwissen, das situationsunabhängig funktioniert und anzuwenden ist» (Fischer, 2008, S. 25). Und mit diesen situativen Einschätzungen werden Novizinnen und Novizen gemäss dem Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus (1987a) zu fortgeschrittenen Anfängerinnen und Anfängern.

Doch reicht dieses Wissen nicht aus, um Expertentum zu erreichen. Dazu braucht es das holistische Erfassen/Verstehen von Situationen (Dreyfus & Dreyfus, 1987a). Wie ich dargestellt habe, sind Kasuistiken auch Narrationen von Professionellen. Darin liegt ein weiteres Potenzial. Sie lassen zu, dass durch Analogie von Beispiel zu Beispiel gelernt werden kann, dass durch Geschichten assoziativ situatives Wissen aufgebaut wird (Kaiser, 2005a). Man muss deshalb **Narrationen in kasuistischen Darstellungen zulassen**. Sie dienen als leitende Beispiele und sollten möglichst gelingende Praxis darstellen.

Wie ich in der Diskussion der dritten Hypothese dargelegt habe, bestimmen subjektive Theorien und implizites Wissen massgeblich unser Handeln. Aus diesem Grund ist es wichtig, das **Wissen der professionellen Akteure sichtbar zu machen**. Kasuistik benennt beim Bezug zum Allgemeinen nicht nur wissenschaftliches Wissen, sondern auch Erfahrungs- und Handlungswissen.

Kasuistiken haben durch die Beschreibung der Handlung immer einen normativen Bezug. Machen wir nun bei der kasuistischen Analyse einen Bezug auf das allgemeine Wertwissen, können wir auch **etwas zur (nicht) gelungenen Professionalität aussagen**. Wir können auf dieser Grundlage Handlungsalternativen entwickeln und bleiben nicht beim Verstehen stehen. Für eine Handlungswissenschaft wie die Soziale Arbeit erachte ich die Entscheidungsbeurteilung als unverzichtbares Element in Kasuistiken.

## 5.2 Bestimmungsmerkmale einer situativen Kasuistik

*„Offenbar sind Kasuistiken keine Rezepte, weil sie nicht sagen können, was man vorab tun muss, damit dieses und jenes geschieht. Vielmehr müssen sie konkret die individuellen Umstände und Prozesse benennen und die dabei zum Tragen kommenden Wissensbestände und Einschätzungen der (medizinischen, juristischen, theologischen) Experten auswählen, weil man erst hinterher sicher weiss, was geholfen hat. Genau daraus soll man lernen, was beim nächsten mal zu tun ist und wie die Regeln auch variiert werden können, damit es passt und hilft. Letzteres ist genau der Unterschied zu Rezeptwissen, das situationsunabhängig funktioniert und anzuwenden ist.“*

*(Fischer, 2008, S. 25)*

Dieses Zitat beschreibt sehr anschaulich, was Kasuistik zu leisten vermag. Rezeptwissen ist Regelwissen. Dieses brauchen Anfängerinnen und Anfänger gemäss dem Stufenmodell der Brüder Dreyfuss (1987). Sie müssen die kontextfreien Elemente erkennen können. Auf diese soll gemäss den Anforderungen aus dem vorangehenden Kapitel in einer Kasuistik hingewiesen werden, damit Kasuistik zur Einsozialisierung von Novizen und Novizinnen dienlich ist. Kasuistik darf aber nicht beim Regelwissen stehen bleiben, sondern muss in die Regelmodulation der Expertinnen und Experten einführen. Regelwissen bezieht sich auf Verallgemeinerbares, Regelmodulation geht auf die Besonderheiten der Situation ein und wie dabei das Allgemeine zu verstehen ist. Wie ich zeigen konnte, lebt die Kasuistik davon, Allgemeines und Besonderes aufeinander zu beziehen und diesen Bezug darzustellen, um daran lernen zu können. Novizinnen und Novizen sollen durch die Kasuistik in das Denken und Handeln von Expertinnen und Experten eingeführt werden, und alle Beteiligten sollen so ihr Verständnis von Professionalität (weiter-)entwickeln. Kasuistiken können als Einzelfallstudien illustrativ oder demonstrativ oder für einen weiteren Erkenntnisgewinn zur Theoriegewinnung, für Typologisierungen und Klassifizierungen sowie Strukturgeneralisierungen genutzt werden. Der Erkenntnisprozess kann intuitiv-reflexiv oder methodisch geleitet durch Analogieschlüsse im professionellen Kontext geschehen oder auch nach den wissenschaftlichen Regeln der Rekonstruktion oder der Induktion und Klassifikation. Kasuistiken können also auf zwei ganz unterschiedlichen Ebenen Allgemeines und Besonderes aufeinander beziehen. Zum einen nur bezogen auf den Einzelfall; in nächsten, ähnlichen Fällen werden sich dann womöglich Analogien zeigen. Zum andern können Erkenntnisse aus Einzelfällen auch generalisiert und zu einer Systematik gebündelt werden, die dann das Allgemeine und Besondere in einer Kasuistik der Sozialen Arbeit zusammenführt.

Den Wert der Schlüsselsituationen sehe ich darin, dass sie beides miteinander verbinden und ermöglichen, wie ich mit Hilfe der nachstehenden Abbildung erklären möchte.



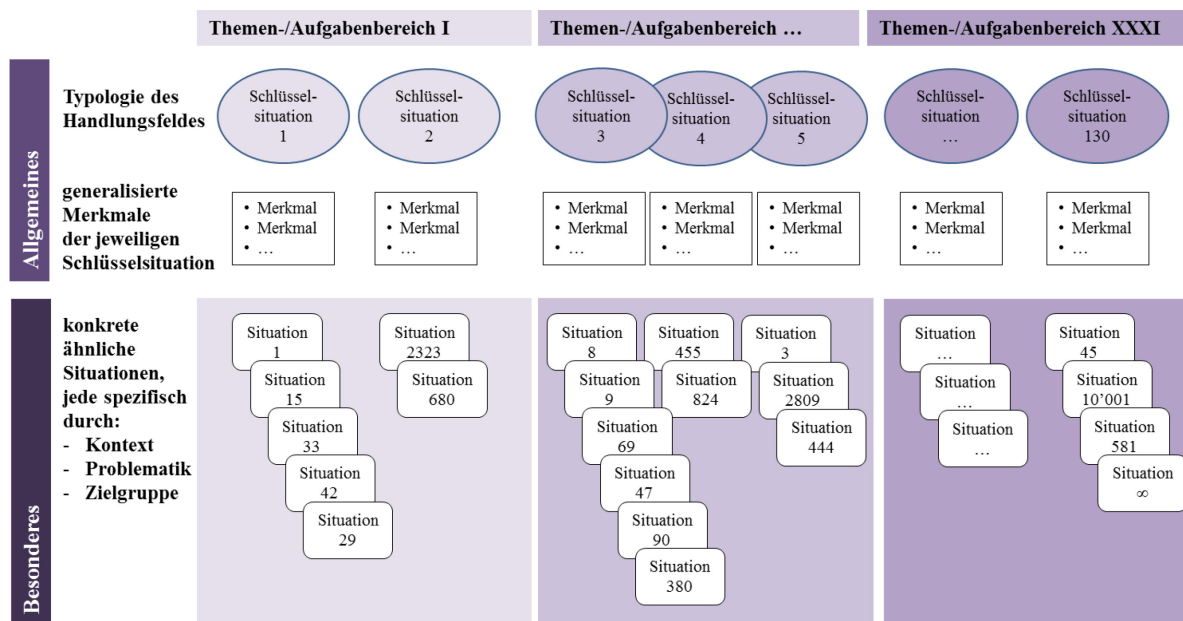


Abbildung 21: empirische Grundlegung einer Systematik für eine Kasuistik mittels Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung)

Für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit konnten wir, empirisch fundiert, eine **Typologie von Situationen** entwickeln, die ich nun im Sinne eines **Klassifikationssystems für eine situative Kasuistik** der Sozialen Arbeit nutzen möchte. Die Soziale Arbeit hat sich noch nicht wie andere Professionen auf ein allgemeingültiges Klassifikationssystem verständigt. Eine Diagnostik ist im Entstehen, wird aber kritisch diskutiert. Paragrafen wie die Jurisprudenz kennen wir nicht. Moralprobleme wie in der Theologie kennen wir in diesem Sinne kaum, doch haben wir bei jeder Handlung berufsethische Fragen zu lösen, wofür auch noch keine Systematik vorliegt. Unsere kasuistischen Erörterungen können sich also nicht auf eine anerkannte Systematik beziehen und bleiben deshalb als lose Sammlung von Einzelfallstudien stehen. Die Schlüsselsituationen bieten sich nun meines Erachtens aus verschiedenen Gründen für eine solche **Systematik** an. In den **Schlüsselsituationen** spiegelt sich das Generelle, das Allgemeine, typisch Wiederkehrende der Sozialen Arbeit. Mit den Titeln der Schlüsselsituationen entsteht eine systematisierte Typologie des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit. Die generalisierten Merkmale definieren die Charakteristika der Schlüsselsituation. Gemäss diesen Merkmalen kann eine konkrete Situation, die kontext-, problem- und Zielgruppen spezifisch ist, einer Schlüsselsituation zugeordnet werden. Dies kann rein assoziativ durch Analogieschluss geschehen oder durch einen rationalen Prozess des Analysierens. Schlüsselsituationen werden in einem Reflexionsprozess noch durch weitere Elemente beschrieben, wie ich in Ausblick I (Kap. 6.1, Abb. 22) aufzeigen werde. Dabei findet ständig ein Wechselspiel zwischen Allgemeinem und Besonderem statt. Bei der situativen Kasuistik steht die Relationierung von Wissen und Handeln im Zentrum, von Generalisiertem und Spezifischem. An der einzelnen Situation wird das Besondere ersichtlich und gleichzeitig durch die Klassifikation zu einer Schlüsselsituation tritt das Allgemeine, das sich in allen ähnlichen Situationen zeigt, hervor.

Mit den Schlüsselsituationen sind nicht alle Situationen des professionellen Alltags erfasst, sondern nur diejenigen, die einen wesentlichen Teil der professionellen Tätigkeit ausmachen. Gleichzeitig weist dies gerade auf die Offenheit der Systematik hin. Situationen sind immer kontextgebunden, verändern sich stetig. Das heisst, die Schlüsselsituationen unterliegen einem Wandel, und die Systematik verändert sich stetig. Doch wie? Entweder könnte in regelmässigen Abständen das empirische Verfahren wiederholt und die Sammlung der Schlüsselsituationen entsprechend erweitert, angepasst und aktualisiert werden. Oder – und darin sehe ich nun einen weiteren wichtigen Gewinn – die **Weiterentwicklung der Systematik geschieht im Diskurs der scientific und professional community**. Wie meine ich das? Wollen wir das Allgemeine und Besondere, das Wissen und Handeln aus *scientific* und *professional community* in einer Kasuistik zusammenführen – und nur dann kann man von Kasuistik sprechen, wie ich gezeigt habe –, braucht es zur Verständigung eine gemeinsame Sprache. Mit dem Ansatz von Lave und Wenger (1991) habe ich den Begriff der **Reifikate** eingeführt und deren Nutzen als **Grenzobjekte** dargelegt. Die Titel der Schlüsselsituationen bezeichne ich als solche Reifikate, aus dem empirischen Verfahren heraus gebildet, da wir sie diskursiv ermittelt haben: Fachkräfte aus der Praxis haben sie gemeinsam entwickelt. Die bisherige Erfahrung mit den Schlüsselsituationen in der Lehre im Hochschulkontext zeigt, dass die Titel auch an das wissenschaftliche Verständnis anschlussfähig sind, da ihnen offenbar ein gemeinsames Fachverständnis Sozialer Arbeit zugrunde liegt. Diese Reifikate müssen aber jeweils von allen Beteiligten sinnhaft und immer erneut kontextgebunden gedeutet werden. Nur Diskurs ermöglicht diese Entwicklung, was auf dem Ansatz von Giddens (1997) gründet, der **Struktur und Handeln aufeinander bezieht** und Wandel in dieser Dualität betrachtet. In der Handlung reproduziert sich Struktur und umgekehrt. Es gibt keine einseitige Abhängigkeit. Das bedeutet nun, dass die Struktur der Systematik und die darin dargestellte Handlung sich gegenseitig spiegeln und sich durch den Diskurs laufend verändern.

Bei der situativen Kasuistik bildet die Typologie, bilden also die Titel der Schlüsselsituationen Grenzobjekte und schaffen dadurch den Bezug zum **situativen Wissen** (Kaiser, 2005a). Wie ich gezeigt habe, ist solches Wissen die dominante Form von Wissen, das im Handeln zum Tragen kommt. **Analogieschlüsse und Assoziationen** entsprechen der Grundform menschlichen Lernens. Darin sehe ich einen weiteren Vorteil einer situativen Kasuistik. Sie ist auf ein Format ausgerichtet, das dem menschlichen Denken und Handeln entspricht. Im naturwüchsigen Verstehensmodus (Raven & Garz, 2012) lernt der Mensch durch Analogieschlüsse. Assoziationen lassen sofort Ähnlichkeitsstrukturen erkennen. Diese Erkenntnis ist nun auch für die Systematik anhand von Schlüsselsituationen wichtig. Als Reifikate wecken die Titel Assoziationen und werden dadurch an das eigene situative Wissen anschlussfähig. Durch die bestehende Systematik, die das Allgemeine repräsentiert, und deren Anschlussfähigkeit an das eigene implizite, situative Wissen wird das

diskursive Bewusstsein gefördert – oder eben die Relationierung von Allgemeinem und Besonderem. Indem ich durch Analogie und Assoziation die Ähnlichkeit meiner besonderen Situation mit einer Schlüsselsituation entdecke, erschliesse ich mir dadurch das Allgemeine im Besonderen. Die Schlüsselsituationen mit ihren Titeln fungieren als Reifikate, die erlauben, die Grenze vom Besonderen zum Allgemeinen zu überbrücken. Ich muss nicht selbst in einem rationalen (was dem «langsamen Denken» entspricht, vgl. Kahneman, 2011 [2012]) aufwendigen Verfahren das Allgemeine entschlüsseln, sondern kann über den menschlich einfacheren Weg von Assoziation und Analogie (entspricht dem «schnellen Denken», vgl. a.a.O.) die Ähnlichkeit herstellen.

***Das ist der Gewinn einer Klassifikation in einer Kasuistik. Die Schlüsselsituationen können als mögliche Klassifikation dienlich sein, die von Mitgliedern der professional wie der scientific community verstanden wird und das Wissen aus beiden Logiken in einer Kasuistik zusammenführt.***

Dabei spielen **Narrationen** in Kasuistiken eine gewichtige Rolle, wie ich schon dargelegt habe. Aus Geschichten baut man situatives Wissen aus Erfahrungen anderer auf, sie dienen als leitendes Beispiel (Demonstrations-Fall, Heiner, 2004). Diese Narrationen vermitteln das implizite Wissen auf eine implizite Art und Weise, und es braucht für das Verständnis nicht den Umweg über das rationale, deklarative Wissen. Dieses Potenzial von Narrationen müssen wir wieder mehr entdecken und nicht nur dem rationalen, expliziten Wissen, sondern auch der impliziten Form ihren gebührenden Stellenwert zugestehen. Kaiser (2013) sieht darin die Chance, die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu verkleinern, wenn die deklarative Wissensform nicht als Normalfall von Explikation betrachtet wird. Die Schlüsselsituationen erlauben einen Brückenschlag. Die empirische Erhebung hat nicht nur die Typologie mit den Situationstiteln als Ergebnis, sondern auch die einzelnen typischen Beschreibungen der Schlüsselsituationen und die **Situationsmerkmale**. Letztere bilden meines Erachtens auf einfache, verständliche Art die Brücke zwischen dem Besonderen der typischen Situationsbeschreibung, also den Narrationen, und dem Allgemeinen des Situationstitels. Ich kann also einerseits der Narration folgen und dadurch situatives, spezifisches Wissen erschliessen, und andererseits eröffnen mir die Situationsmerkmale den Bezug zu deklarativem, allgemeinem Wissen. Durch ihre Generalisierung weisen sie auf das Allgemeine hin, sind aber doch spezifisch genug, dass der situative Bezug nicht verloren geht. Ich denke, dass in von Spiegels Eingangszitat zu diesem Kapitel genau so etwas gemeint sein könnte. **«Situativ»** weist aber auch auf den anderen Aspekt hin: Alles ist situiert. Eine Deutung ist immer situativ auszuhandeln. Welche Ähnlichkeitsmerkmale ich entdecke, ist situativ. Ich kann die gleiche typische Situation verschiedenen Titeln der Typologie subsumieren. Denn erst die Titelsetzung macht den Fall zum Fall. Auch hier lässt die situative Kasuistik eine Offenheit zu und fördert die Mehrdeutigkeit, wie sie von Heiner (2004) für Kasuistiken gefordert wird.

Nach diesen grundlegenden Erörterungen möchte ich nun systematisch die **Bestimmungsmerkmale von Kasuistiken** (vgl. Abb. 20) durchgehen, wie ich sie im Zusammenhang mit den Anforderungen an eine Kasuistik dargelegt habe. Ich lasse mich von diesen Fragen leiten, um sie für eine situative Kasuistik zu beantworten.

***Was ist das Erkenntnisziel der Kasuistik (Analogie, Typenbildung, Musterbildung, Klassifizierung, rekonstruktive Strukturgeneralisierung)?***

So, wie ich die situative Kasuistik voranstehend skizziert habe, nutzt sie die bereits vorhandene Typologie der Schlüsselsituationen als Klassifikationssystem, um durch assoziative Analogien die Ähnlichkeiten zwischen der allgemeinen Schlüsselsituation und der eigenen besonderen Situation zu entdecken. Die Klassifikation ist aber in zweierlei Hinsicht offen. Zum einen entscheide ich im kasuistischen Verfahren, welchen der möglichen Titel ich wähle, da immer mehrere infrage kommen. Ich entscheide damit bewusst, wie der Fall zum Fall wird. Zum andern ist die Systematik selbst nicht abschliessend, sondern das Ergebnis einer diskursiven Validierung. Das bedeutet, dass es auch neue Schlüsselsituationen geben wird, nur schon durch den stetigen Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen. Ich kann also auch selbst einen neuen Typ bilden und muss diesen dann in der *community* wieder diskursiv validieren.

***Folgt die situative Kasuistik einem bestehenden Modell/Verfahren (vgl. Übersicht Abb. 16), oder entwickelt sie ein eigenes Verfahren? Wie sieht dieses aus?***

Die situative Kasuistik ist ein neuer Ansatz, der durch die Situationsorientierung einen ganz neuen Zugang bestimmt. Mit den bisherigen Ausführungen konnte ich erst die empirische und theoretische Fundierung schaffen und daraus die Anforderungen an ein Verfahren ableiten. Mit dem von uns entwickelten Reflexionsmodell, das wir in unserem Buch beschreiben (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013), haben wir den Grundstein dazu gelegt, wie ich in Ausblick I in Kapitel 6 aufzeigen werde.

***Ist der Verstehensmodus professionell oder wissenschaftlich (Raven & Graz, 2012)?***

Die situative Kasuistik hat mit den Schlüsselsituationen und ihren Titeln Grenzobjekte geschaffen, die in der *scientific* wie in der *professional community* anschlussfähig sind. Sie zielt auf die Verständigung zwischen den beiden *communities*, auf die Relationierung der beiden sehr unterschiedlichen Wissensbestände mit Handeln in einer Kasuistik. Diese Kasuistik verbindet die beiden Lernorte, welche die Studierenden während des Studiums erleben, und schafft einen Ort, wo gemeinsamer Diskurs möglich ist. Auch die Praxisausbildung selbst ist ein Ort der Relationierung und soll diese Kasuistik dazu nutzen können.

Zudem habe ich bei der Diskussion meiner ersten Hypothese dargelegt, dass Profession die gemeinsame Zielgrösse beider *communities* ist. Aus diesen Gründen ist nur ein professioneller und

nicht ein wissenschaftlicher Verstehensmodus angebracht, ganz im Sinne von reflexiver Professionalität – oder gemäss Schön (1983, 1987) im Sinne eines «*reflective practitioner*».

### ***Bearbeitet die situative Kasuistik Fälle erster und/oder zweiter Ordnung?***

Die Situationsbeschreibung selbst kann als Falldarstellung erster Ordnung gelten. Die Typologie mit der Titelsetzung und Bestimmung der Situationsmerkmale macht den Fall zum Fall zweiter Ordnung. Dabei ist die situative Kasuistik eher akteursorientiert ausgerichtet, da die Situationsdarstellung durch die Professionellen erfolgt und ihr Handeln im Zentrum steht. Sie macht also das professionelle Handeln zum Fall. Das war auch die Ausgangsfragestellung der empirischen Untersuchung.

### ***Welches Ergebnis erzielt die situative Kasuistik (Falldarstellung, -analyse, -studie, Forschung)?***

Die Situationsbeschreibung entspricht einer Falldarstellung, die Typologisierung einer Analyse. Gemäss dem Verfahren in unserem Reflexionsmodell (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013) erlangt die kasuistische Betrachtung die Qualität einer Situationsstudie.

### ***Lässt die situative Kasuistik Mehrdeutigkeit zu, um Verstehen überhaupt anzuregen (und nicht nur ein Beispiel zu sein) (Heiner, 2004)?***

Mehrdeutigkeit ist klar gegeben, wie ich durch den Hinweis auf die Offenheit der Systematik eben ausgeführt habe.

Zum Schluss möchte ich nun die wesentlichen Aspekte nochmals bündeln. Ich habe bewusst die Bezeichnung «**situativ**» gewählt, nicht «situationsorientiert». Warum? Mit «situativ» verbinde ich zum einen die Orientierung an Situationen. Sie sollen die Referenzgrösse für die Kasuistik sein, weil das Wissen dann bereits situativ verankert wird und bezogen ist. Zum andern deutet «situativ» an, dass jedes Wissen situiert ist, also kontextgebunden entsteht und memoriert wird. Damit verstehe ich unter situativer Kasuistik, dass das Wissen, das darin repräsentiert wird, ebenfalls immer situativ ist. Es lassen sich daraus Verallgemeinerungen ableiten, Reifikate können entstehen, doch müssen diese dann erneut situativ verankert werden. Für diesen Prozess braucht es ein weiteres Element der angestrebten Kasuistik: den **Diskurs**. Die Bedeutung von Wissen und Handeln muss diskursiv ausgehandelt werden. Diese Verständigung braucht es, um vom praktischen zum diskursiven Bewusstsein zu gelangen – sie geschieht häufig in Communities of Practice. Eine Kasuistik kann ausser im wissenschaftlichen Modus kein allgemeingültiges Wissen hervorbringen, objektives Wissen, das als richtig oder falsch bezeichnet werden kann. Es ist immer eine Frage der Perspektive, der Begründung, der Bezüge, der Interpretation, zu welchem Ergebnis eine kasuistische Betrachtung kommt. Doch genau dieser Prozess macht sie so wertvoll. Denn wie ich weiter oben begründet habe, liegt darin ihr Potenzial: Sie ist der Ort der Theorie-Praxis-Relationierung und kann diesen Prozess

aufzeigen. Daran lernen wir alle, durch diesen Prozess werden wir zu Professionellen – im Austausch mit anderen Professionellen. Gemeinsam können wir mit und durch diesen Prozess ein Verständnis von **Professionalität** in der entsprechenden Situation unter der jeweiligen Perspektive entwickeln. Die nächste Situation mag zwar ähnlich sein, sie erinnert uns an bereits Erlebtes, doch erfordert sie erneut eine genaue Einschätzung und Interpretation. Das Ergebnis, was dann als professionelle Praxis gelten mag, kann anders sein, vielleicht nur abhängig von einem Element, das im Entscheidungsprozess anders gewichtet wird. Es ist deshalb wichtig, sich dieser Interpretationen zu vergewissern. Das bedeutet, dass man sein implizites Wissen, das einen die Situation holistisch erfassen lässt, durch das kasuistische Verfahren expliziert, was in verschiedenen Wissensformaten geschehen kann. Ich muss mich also selbst als **Akteur** in den Blick nehmen, um die subjektiven Theorien zu erkennen, die mein Handeln leiten. Erst so kann ich erkennen, wie ich eine Situation zu einem Fall mache oder wie für mich der Fall zum Fall wird.

Diese drei Merkmale, **situativ, diskursiv und akteursorientiert**, erscheinen mir aus den dargelegten Theorien die wesentlichen Bestimmungsgrößen für eine situative Kasuistik zu sein, die eine Theorie-Praxis-Relationierung fördern soll. Es ist mir wichtig zu vermerken, dass es auch andere Formen von Kasuistik geben kann und soll. Denn jedes Modell einer Kasuistik hat seine Vor- und seine Nachteile. Beim vorliegenden Modell sehe ich die konkrete Relationierung von Theorie und Praxis und die Systematik als Stärke. Bei anderen Modellen mag die Klientenperspektive im Vordergrund stehen, oder es mag ein Fallverstehen in einem wissenschaftlich-empirischen Sinn durch Fallrekonstruktion mittels hermeneutischer Verfahren ermöglicht werden. Doch in der situativen Kasuistik wird die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem auf ganz besondere Weise durch die Systematik und die Beschreibungen der typischen Schlüsselsituationen aufrechterhalten und durch die permanente Aushandlung von Bedeutung und die eigene Auseinandersetzung als Akteur gestärkt.

## 6 Fazit und Ausblick zur empirischen und theoretischen Grundlegung einer situativen Kasuistik

Am Ende meiner Arbeit möchte ich nun ein Fazit zu meiner Absicht ziehen, eine situative Kasuistik der Sozialen Arbeit theoretisch und empirisch zu begründen. Dabei liegt bei der Kasuistik der besondere Fokus auf der Theorie-Praxis-Relationierung, um den Dozierenden, Studierenden und vor allem den Praxisausbildenden etwas für ihre herausfordernde «Kunstlehre» an die Hand zu geben.

Mir scheint die empirische wie theoretische Grundlegung gelungen. Ich konnte durch die empirische Erhebung eine Typologie wie auch die typische Beschreibung von Schlüsselsituationen erarbeiten. Theoretisch habe ich den viel zitierten, aber noch wenig konkreten Begriff der Relationierung weiter ausdifferenzieren und Kasuistik als Ort dieser Relationierung bestimmen können. Für eine gelingende Relationierung in der Kasuistik konnte ich die Anforderungen aus den erörterten Theorien ableiten. Diese Anforderungen haben mir dazu gedient, daraus den neuen situativen kasuistischen Ansatz zu entwickeln.

Ich möchte im Fazit nun selbst meinen Ansatz daran messen, ob er die gestellten Anforderungen einlöst.

Diese Anforderungen habe ich wie folgt zusammengefasst:

- Aus der ersten Hypothese: Es gilt, wissenschaftliches Wissen und andere Wissensarten mit Handlungspraxis relationieren.
- Aus der zweiten Hypothese: Novizen und Novizinnen sollen eingeführt werden können, es gilt, Expertenwissen zu deklarieren.
- Aus der dritten Hypothese: Es gilt, implizites Wissen soweit möglich zu explizieren, Kasuistik situativ zu verankern, Reifikate als Grenzobjekte im Diskurs herauszubilden.
- Aus der vierten Hypothese: Es gilt, Verfahren explizit zu machen, das Allgemeine und Besondere zu explizieren, Narrationen zuzulassen, Professionelle als Akteure mit ihrem impliziten Wissen in den Blick zu nehmen, Professionalität zu benennen.

Es ist offensichtlich, dass ich in meiner Dissertation erst die Basis zu einer situativen Kasuistik habe legen können. Der empirische wie theoretische Rahmen ist skizziert, vieles ist bestimmt. Was allerdings noch fehlt, ist ein detailliertes kasuistisches Verfahren, das es ermöglichen würde, die verschiedenen Wissensformen mit Handeln zu relationieren, implizites Wissen sichtbar zu machen und Professionalität zu benennen. Mit den Situationsbeschreibungen als Falldarstellungen, der Typologie der Titel und den Situationsmerkmalen sind auch erste Grundsteine für eine Analyse gelegt. Doch weitere müssen folgen. Ich werde in Ausblick I darauf eingehen.

Wie der Diskurs in einer Kasuistik gestaltet werden kann, dazu liefert der Ansatz der CoPs einen hilfreichen Zugang. Wie die Gelingensbedingungen von CoPs in einer diskursiven situativen Kasuistik

hergestellt werden können, liegt in der Weiterentwicklung des Ansatzes, wie ich bei Ausblick II darlege.

Kurz und gut: Ich kann sagen, dass die empirisch gewonnenen Situationen der Kasuistik in dreifacher Hinsicht dienen: als Typologie des Allgemeinen und Spezifischen, als Format für die Beschreibung (vgl. Ausblick I) und als Reifikate für einen Diskurs über COPs hinweg (vgl. Ausblick II).

Für die Soziologie liegt der theoretische Erkenntnisgewinn meiner Dissertation in der Ausdifferenzierung und Erweiterung des Relationierungsbegriffs und in einem neuen Verständnis von Kasuistik, das situativ, diskursiv und akteursorientiert ist. Zur Ausdifferenzierung nahm ich den professionstheoretischen Fachdiskurs und die Ergebnisse der soziologischen Wissensverwendungsforschung auf. Die Erweiterung gelang mir durch den Beizug von lerntheoretischen Ansätzen und Giddens' Strukturierungstheorie.

Für die Soziale Arbeit liegt der empirische Erkenntnisgewinn meiner Dissertation darin, Schlüsselsituationen als Format für eine Kasuistik beschrieben und daraus eine Typologie für eine Systematik einer situativen Kasuistik entwickelt zu haben. Theoretisch habe ich auf dieser Basis einen neuen kasuistischen Ansatz begründet und spezifisch für die Soziale Arbeit entwickelt.

Es ist trotz guten, systematischen Datenbankrecherchen immer noch sehr schwer, alle aktuellen Beiträge zu dieser Thematik zu finden. Allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern steht es frei, unter welchem Begriff sie ihre Ergebnisse publizieren. Im Themenbereich meiner Dissertation ist die Vielfalt der Begriffe noch sehr gross und die Verständigung auf ein paar wenige zentrale Begriffe noch nicht erfolgt. Wir planen deshalb im Kontext unseres Projektes (vgl. Ausblick II) eine Tagung zur Situationsorientierung in der Sozialen Arbeit. Mit einem *Call for Paper* erhoffe ich mir, allfällig noch nicht entdeckte Zugänge aufzufinden und an der Tagung die entsprechend interessierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für einen Austausch zusammenzubringen.

## 6.1 Ausblick I – Eine akteursorientierte Kasuistik: Arbeit mit Schlüsselsituationen – Reflexionsmodell

Wie ich im vorangehenden Fazit dargelegt habe, konnte ich in meiner Dissertation nur das Fundament zu einer situativen Kasuistik legen. Ein detailliertes Verfahren haben wir in unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013) und spezifisch für Praxisauszubildende in einem Artikel (Kunz, Stämpfli & Tov, 2014) beschrieben, die parallel zu dieser Arbeit entstanden sind. Darin haben wir ein achtstufiges Reflexionsmodell dargestellt, das wir auf der Grundlage der Lerntheorien entwickelten, die ich zum Teil auch in meiner Dissertation erörtert habe (vgl. Abschnitt 4.3). Aus den acht Stufen gehen als Ergebnisse acht Elemente zur Beschreibung einer Schlüsselsituation hervor, wie nachstehende Abbildung aufzeigt.



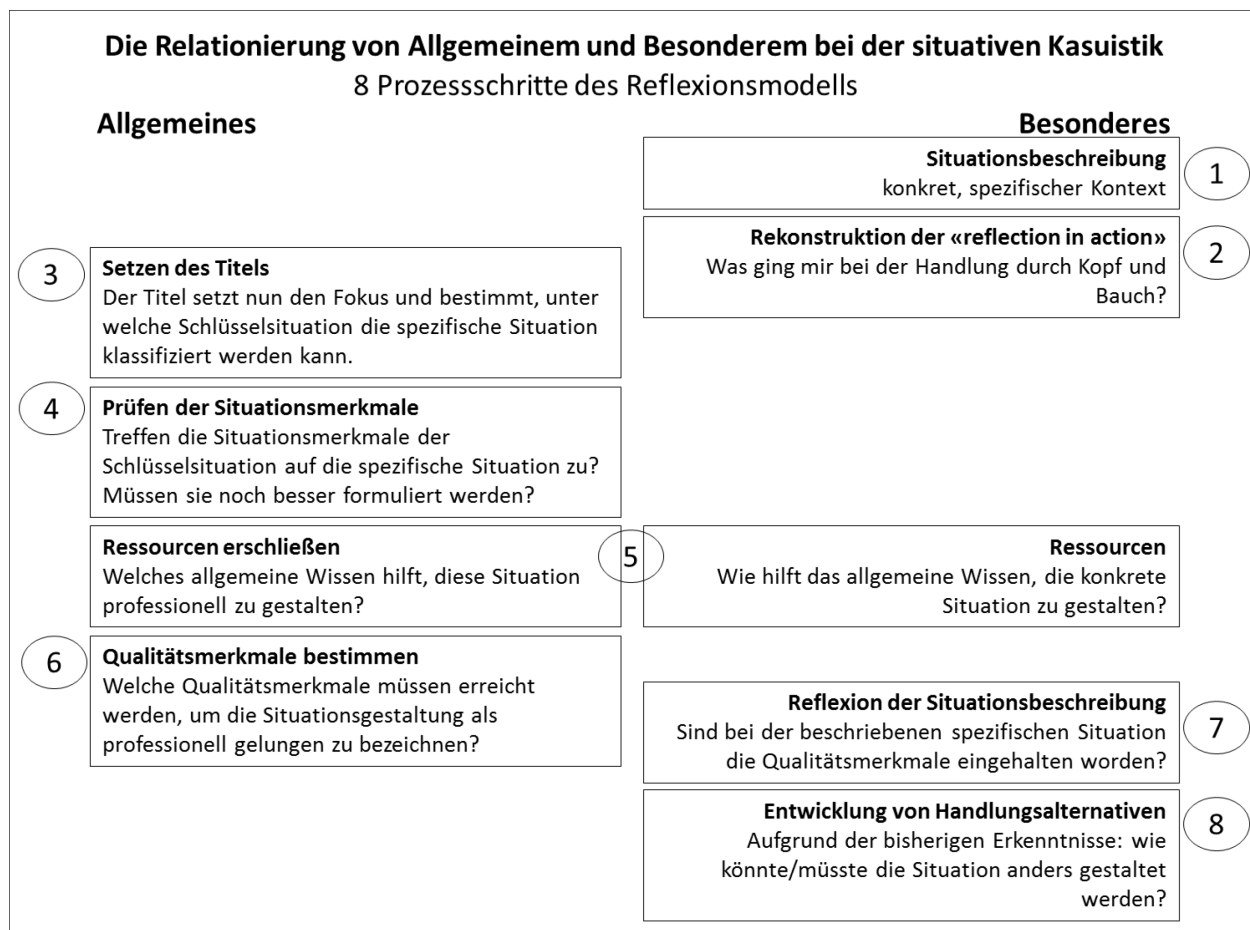


Abbildung 22: Die Relationierung von Allgemeinem und Besonderem bei der situativen Kasuistik (eigene Darstellung)

Wie ich in Kap. 5.2 für die Kasuistik zeigte, ist die Verbindung von Allgemeinem und Besonderem, von Theorieverstehen und Fallverstehen zentral. Mit den acht Schritten pendelt man bei der Reflexion einer Situation ständig zwischen diesen beiden Polen und entdeckt dadurch das Allgemeine der Sozialen Arbeit in jeder spezifischen Situation, wie auch umgekehrt.

Im Zentrum der Reflexion stehen die Professionellen der Sozialen Arbeit, ihr Handeln als Akteurinnen und Akteure. Ich verzichte an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung der einzelnen Schritte des Reflexionsmodells und verweise auf unser Buch (a.a.O.) und unsere Website ([www.schluesselsituationen.ch](http://www.schluesselsituationen.ch)).

In unserem Buch haben wir erst einen kurzen Ausblick auf die Kasuistik gemacht, die ich hier nun in meiner Dissertation fundiert habe. Inwiefern das Reflexionsmodell bereits den kasuistischen Anforderungen entspricht, möchte ich nun abschliessend erörtern.

Grundsätzlich entspricht das Reflexionsmodell einem kasuistischen Verfahren. Als Ausgangspunkt wird eine selbst erlebte Situation gewählt, die verallgemeinernd der Typologie der Schlüsselsituationen zu subsumieren ist. An diesem Punkt werden assoziativ Ähnlichkeiten entdeckt und entsprechend Ähnlichkeitsstrukturen aufgebaut, die auch in zukünftigen ähnlichen Situationen

handlungswirksam werden. Durch diese Klassifizierung entsteht bereits zu Beginn eine Dialektik von Allgemeinem und Besonderem, die bei jedem weiteren Schritt des Verfahrens jeweils neu zu entdecken ist. Das Verfahren wird nicht allein durchlaufen, sondern gemeinsam in einer kleinen Community of Practice, die sich für diese gemeinsame Aufgabe zusammenfindet. Im Diskurs mit diesen anderen, die unter dem gleichen Titel der Typologie eine ähnliche Situation bearbeiten, ist zu verstehen, was generell für diesen Typ von Schlüsselsituation gilt und was nur ganz spezifisch für die selbst gewählte Situation zählt. Daraus lassen sich die kontextfreien Elemente einer Situation erkennen, die auf Regelwissen hinweisen. Dieses Regelwissen wird bei den Wissensressourcen expliziert. Die Explikation des impliziten Wissens geschieht in Form von Narration bei der Situationsbeschreibung und durch die Rekonstruktion der «reflection-in-action». Bei den Wissensressourcen dienen diese Reflexionen zur Entdeckung des darin zugrunde liegenden Wissens – häufig Erfahrungswissen, das sich in Routinen und Handlungsmustern zeigt, welche durch diesen Verfahrensschritt explizit werden. In der «reflection-in-action» widerspiegeln sich aber auch die Werthaltungen und die Heuristiken, die sich als Gedankenspiele im Handlungsfluss vollziehen. Sie zeigen anschaulich, wie die Regelmodifikation im Handlungsfluss geschieht. Kasuistiken erfordern, dass allgemeine Regeln fallspezifisch modifiziert werden. Beim Reflexionsmodell der Schlüsselsituationen geschieht dies zusätzlich beim Verfahrensschritt der Reflexion der Qualitätsstandards und bei der daran anschliessenden Entwicklung von Handlungsalternativen. Diese letzten Schritte des Verfahrens binden in der Kasuistik die Frage «Wie ist richtig zu handeln?» mit ein. Die Qualität ist jedoch nicht objektiv zu verstehen, sondern diskursiv auszuhandeln. Insofern wird das «richtig» relativiert.

Welche Aspekte könnten gemäss den Anforderungen an eine situative Kasuistik nun noch weiter entwickelt werden? Ich sehe **drei Entwicklungspotenziale**.

**Der Schritt der Explikation der Wissensressourcen könnte noch stärker methodisch geleitet sein.** Im Modell werden drei Zugänge genannt: aus der «reflection-in-action» das dieser zugrunde liegende Wissen erkennen, Erfahrungswissen beschreiben und explizieren, vorhandenes deklaratives Wissen auf seine Relevanz für die vorliegende Situation hin durchforsten, neues Wissen durch Recherche erschliessen. Diese Wissensquellen werden als Erstes kurz allgemein beschrieben. Als Zweites werden sie dann auf die konkrete Situation bezogen mit der Frage, inwiefern dieses Wissen erklärt, beschreibt oder das Verhalten und Handeln der Akteure der Situation leitet. Dieser Bezug auf die konkrete Situation ist je nach Wissensart schwer herzustellen. Der transformative Dreischritt nach Staub-Bernasconi (2012) könnte allenfalls eine Vertiefung bringen und diesen Schritt noch stärker methodisch leiten.

Den zweiten Punkt der Weiterentwicklung sehe ich in der **Frage, wie die Wissensbestände expliziert werden. Expertenwissen lässt sich nicht gänzlich deklarativ fassen.** Es braucht also auch andere

Wissensformate, wie zum Beispiel die Narration, den Film, das Bild, einfache Geschichten als leitende Beispiele oder Metaphern. Die Schlüsselsituationen werden bisher nur versprachlicht. Sie könnten durch Filme zu Situationssequenzen ergänzt werden. Die Narration der Situation ist bereits vorhanden, doch könnte noch stärker auf leitende Beispiele oder Metaphern verwiesen werden. Schmitt (2009, 2010, 2011) hat dazu mit seiner Metaphernanalyse einen interessanten Ansatz entwickelt. Inwiefern er mit dem Verfahren der situativen Kasuistik verbunden werden könnte, ist zu prüfen.

Als letztes Potenzial sehe ich die noch **stärkere Einbindung der Situation in die Zeitlichkeit**. Müller (1993) wie Heiner (2004) weisen bei der Kasuistik auf die Relevanz des zeitlichen Verlaufs hin, die von der Zirkularität von Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation geprägt ist. Dieser Zyklus findet sich im Kleinen in jeder Situation, doch kann die Situation auch in den grösseren Zyklus einer ganzen Fallgeschichte in ihrem zeitlichen Verlauf eingebettet werden. Bei der situativen Kasuistik könnte bei der Beschreibung der Ausgangslage und beim letzten Schritt der Handlungsalternativen auf diesen im grösseren Zeitverlauf sich vollziehenden Zyklus Bezug genommen und die Situation darin eingebettet werden. Bei der Ausgangslage könnten die bestimmenden Faktoren der bisherigen Fallarbeit konkreter benannt und bei den Handlungsalternativen Rückschlüsse nicht nur auf die spezifische Situation, sondern auch für den weiteren Verlauf gezogen werden. Dennoch stünde die Situation in ihrer Einzigartigkeit im Zentrum der situativen Kasuistik und würde nicht ihren Vorzug einbüßen, durch die Situiertheit dem menschlichen Denken und Handeln so nahe zu sein.

Eine herausfordernde Weiterentwicklung habe ich schon erwähnt: den Aufbau einer virtuellen Plattform, auf der das kasuistische Wissen für alle zugänglich dokumentiert wird, und die Initiierung eines Diskurses in der Community der Plattform. Dazu nun der zweite Ausblick.

## 6.2 Ausblick II – Eine diskursive Kasuistik – (Online-)Diskurs über Schlüsselsituationen – Diskursmodell

*«Im besten Fall wird das Netz mehr Menschen vor Augen führen, dass die Wissenschaft nichts anderes ist als ein grosses kollektives Projekt unvollkommener Menschen. Im schlimmsten Fall wird es uns in unseren falschen Methoden, Haltungen und Vorstellungen bestärken. Aber welcher Fall wird denn nun eintreten, der bessere oder der schlechtere? Die Antwort ist: beide.»*

*(Weinberger, 2013, S. 184)*

Eine Kasuistik einer Profession trägt mehr zur Professionalisierung bei, wenn das Wissen dokumentiert und allen Fachkräften zugänglich ist (Kunz, Stämpfli, Tov & Tschopp, 2012). Die Soziale

Arbeit hat, wie ich gezeigt habe, eine lange kasuistische Tradition, doch meistens mündlicher Art. Zum Aufbau von situativem Wissen ist dies wesentlich, doch reicht es heute in der Wissensgesellschaft nicht mehr aus. Es braucht neue Formen, wie das vielfältige Wissen aufeinander bezogen werden kann, gerade auch durch die unterschiedlichen Entwicklungen in *scientific* und *professional community*, damit sie nicht divergieren, sondern konvergieren. Eine Systematik für eine Kasuistik, wie ich sie mit der Typologie der Schlüsselsituationen in meiner Dissertation erarbeitet habe, könnte dazu beitragen, das kasuistische Wissen zu bündeln und systematisch darzustellen. Wie ich beim situativen Ansatz dargelegt habe, ergibt aber eine statische Dokumentation der kasuistischen Fälle wenig Sinn, weil sich der Wandel heutzutage schnell vollzieht und das Verständnis immer neu diskursiv ausgehandelt werden muss. Diese Gründe haben uns veranlasst, die Möglichkeiten der neuen Medien zu nutzen und die Ergebnisse der situativen Kasuistik auf einer passwortgeschützten Plattform zu veröffentlichen, um sie einem Diskurs über professionelle Praxis zugänglich zu machen. Aus praktischem soll diskursives Bewusstsein (Giddens, 1997) entstehen. Wir konnten erfolgreich Drittmittel akquirieren und haben nun im Frühjahr 2014 unser Projekt #Schlüsselsituationen lanciert, das von der Gebert-Rüf-Stiftung im Rahmen der Förderung «Brückenschläge mit Erfolg» (BREF) und der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW finanziell getragen wird. Hauptanliegen des nun laufenden Projektes #Schlüsselsituationen ist es, das brachliegende Wissen, das durch Kasuistik gewonnen wird, über eine Online-Plattform zu erschliessen und zu veröffentlichen. Dadurch wollen wir den Diskurs und Dialog über die Bedeutung von Wissen und Handeln in Situationen und über ein gemeinsames Verständnis von professioneller Praxis fördern. Wir brauchen diesen Diskurs, um Professionalität in der Sozialen Arbeit fortlaufend zu entwickeln.

*«Qualität könnte dann [...] als kontextualisiertes und performatives, nicht als ein primär normatives Konstrukt gefasst werden, als etwas, das in der konkreten Institution bzw. sozialen Situation nicht nur ausgehandelt, sondern handlungspraktisch von den beteiligten Akteuren selbst ausgestaltet wird, sich prozesshaft entfaltet und verändert. [...] Professionalisierung heisst dann ko-konstruktive und dialogorientierte Qualitätsentwicklung [...]. Qualitätsstandards müssen unter dieser Prämisse fortlaufend und je nach konkreter Situation diskutiert, im Diskurs ko-konstruiert und als Visionen entworfen werden.»*

(Nentwig-Gesemann, 2010, S. 267f.)

Wie dieser Diskurs auf einer Plattform initiiert und gepflegt werden kann und wie die Informationsarchitektur einer solchen Plattform aussehen muss, um für alle Fachkräfte aus Wissenschaft wie Praxis nachvollziehbar zu sein, ist nun die Aufgabe des Forschungs- und Entwicklungsprojektes.

Enden möchte ich diesen zweiten Ausblick mit einem Zitat, das unsere Vision der Plattform in Bezug auf Diskurs gut beschreibt:

«Habermas' Vorstellung ist prozessorientiert und nimmt Ergebnisse des Diskurses nicht vorweg. Hypothesen über Aspekte Sozialer Arbeit, zum Beispiel über allfällige Berufsfelder, würden kompetent und herrschaftsfrei, abwägend und geduldig geprüft. Als wahr gälte jene Einschätzung der Differenzierung Sozialer Arbeit, auf die sich die am Diskurs Teilnehmenden einigten. Die Beteiligten hätten informiert anhand von Beschreibungen und selbstreflexiv anhand von Erklärungen zu sein. Nicht nur wird hier die Wissenschaft als ideale Kommunikationsgemeinschaft imaginiert, vielmehr repräsentierte eine solche Gemeinschaft Profession, Lehre und Disziplin gleichermassen.»  
(Husi & Villiger, 2012, S. 37)

Ob sich unsere Vision einer Professionalisierung durch Diskurs mittels einer situativen Kasuistik erfüllen wird, wird die Zukunft weisen.

Der Einstieg auf die Plattform und ins Netzwerk Schlüsselsituationen ist über unsere Website ([www.schluesselsituationen.ch](http://www.schluesselsituationen.ch)) zu finden und steht Interessierten offen.

## 7 Persönliches Nachwort

Wenn meine Wegbegleiterinnen und Wegbegleiter mir nicht zur Seite gestanden und meine Wegbereiterinnen und Wegbereiter mir nicht vorausgegangen wären, hätte ich es nicht geschafft, die Früchte unserer langjährigen Entwicklungsarbeit in die Form einer Dissertation zu überführen und alles in Worte zu fassen, in lineare Sätze in einer zeitlichen Abfolge von Text. Herz und Gedanken, Intuition und Intellekt kennen die Zwei-dimensionalität nicht und führen in der Trennung zur Ver-  
zwei-flung. Und damit wäre ich wieder beim Vorwort dieser Arbeit angelangt. Denn der Punkt steht am Anfang – wie mich ein Bild des Künstlers Thomas Schmid,<sup>25</sup> meines Mannes, täglich beim Daran-  
Vorbeigehen erinnert. Im Punkt sammelt sich alles Wesentliche, Vergangenes und Zukünftiges. Ausgangspunkt und Endpunkt.

*Geist*

*und*

*Herz*

*sind in «wirklichen Worten» verbunden.*

|  |  |
|--|--|
| <i>Genius</i>                            | <i>Eines Tages, nachdem wir die Winde,</i>   |
| <i>Hinaus katapultiert</i>               | <i>die Wellen, die Ebbe und Flut</i>         |
| <i>durch die Kraft deines Geistes</i>    | <i>und die Gravitation gemeistert haben,</i> |
| <i>Hinaus in Weiten</i>                  | <i>werden wir uns auch die</i>               |
| <i>die anderen verborgen bleiben</i>     | <i>Energien der Liebe nutzbar machen.</i>    |
| <i>Dein Hals ist zu kurz</i>             | <i>Und dann, zum zweiten Mal</i>             |
| <i>um mit deinem Kopf im Himmel</i>      | <i>in der Geschichte unseres Planeten,</i>   |
| <i>die Füße auf den Boden</i>            | <i>wird der Mensch das Feuer entdecken.</i>  |
| <i>zu kriegen</i>                        |  |
| <i>Du musst dich herablassen</i>         |  |
| <i>in Demut und Bescheidenheit</i>       |  |
| <i>die Siebenmeilenstiefel ausziehen</i> |  |
| <i>den steinigen Weg</i>                 | <i>Pierre Teilhard de Chardin</i>            |
| <i>barfuss</i>                           | <i>(zit. in Kessler, 2012, S. 211)</i>       |
| <i>begehen</i>                           |  |
| <i>in Gemeinschaft mit anderen</i>       |  |
| <i>als Erdenbürger</i>                   |  |
| <i>kleine Schritte tun</i>               |  |
| <i>im grossen All</i>                    |  |
| <i>denn wem nützt es</i>                 |  |
| <i>wenn du meilenweit</i>                |  |
| <i>voraus eilst</i>                      |  |
| <i>eine Schwalbe am Winterhimmel</i>     |  |
| <i>verbunden bleiben</i>                 |  |
| <i>da sein</i>                           |  |
| <i>das Ganze blicken</i>                 |  |

---

<sup>25</sup> <http://www.thoemmsel.ch/>

*dein Herz so weit werden lassen  
wie deinen Geist  
ist deine Herausforderung  
Und nachts  
wenn die Sterne ihr Lied singen  
dich wiegen lassen  
und die Luft Einsteins atmen*

*(Gerber, 2013, S. 60)*

*Ich hoffe, dass mir diese Verbindung zumindest in weiten Teilen meiner Disseration gelungen ist.  
In grosser Dankbarkeit an Katharina Gerber, in liebevollem Andenken an meinen Vater und in tiefer  
Verbundenheit mit meinem Mann.  
.Der Punkt steht am Anfang*

## 8 Literatur und Quellenverzeichnis

- Ackermann, Friedhelm & Seeck, Dietmar (1999a). *Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit*. Hildesheim: Olms.
- Aebli, Hans (1990). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Altrichter, Herbert (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Georg Hans Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201–221). Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, Herbert; Lobenwein, Waltraud & Welte, Heike (1997). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Barbara Frieberthäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 640–660). Weinheim: Juventa.
- Bargel, Tino (2012). Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm & Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 37–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, Ulrich & Bonss, Wolfgang (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun & Müller-Hermann, Silke (Hrsg.) (2012). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Lenz, Roland & Müller, Silke (2009). *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals*. Bern: Lang.
- Bense, Oliver; Meyer, Thomas & Moch, Matthias (2011). Berufseintritt nach dem Studium der Sozialen Arbeit. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 62(1), 70–76.
- Bernler, Gunnar & Johnsson, Lisbeth (1995). *Das Praktikum in sozialen Berufen. Ein systematisches Modell zur Anleitung*. Weinheim: Beltz.
- Bettoni, Marco; Clases, Christoph & Wehner, Theo (2004). Communities of Practice im Wissensmanagement: Charakteristika, Initiierung und Gestaltung. In: Gabi Reinmann-Rothmeier & Heinz Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 319–328). Göttingen: Hogrefe.
- [www.zoa.ethz.ch/education/handouts/WS0405/251\\_0803/CoP\\_Bettoni.pdf](http://www.zoa.ethz.ch/education/handouts/WS0405/251_0803/CoP_Bettoni.pdf) [28.6.2014].
- Binneberg, Karl (1985). Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31(6), 773–778.
- Blosser, Ursula; Schleicher, Johannes; Schmid, Walter & Wohler, Monika (2010). Konsekutives Masterstudium in Sozialer Arbeit – zum vielfältigen Nutzen eines neuen Bildungsangebotes. In: Petra Benz Bartoletta, Marcel Meier Kressing, Anna Maria Riedi & Michael Zwilling (Hrsg.),



- Soziale Arbeit in der Schweiz. Einblicke in Disziplin, Profession und Hochschule* (S. XIII–XX). Bern: Haupt.
- Böhnisch, Lothar & Lösch, Hans (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Hans-Uwe Otto & Siegfried Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Band 2* (S. 21–40). Neuwied: Luchterhand.
- Bohnsack, Ralf (1997). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 492–502). Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2010). Dokumentarische Methode. In: Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 247–258). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2012). *Gruppendiskussion* (9. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braun, Andrea (2013). Sozialpädagogische Reflexivität lernen. Fallarbeit im Studium der Sozialen Arbeit. *Sozialmagazin*, 38(11–12), 33–39.
- Braun, Andrea; Grasshoff, Gunther & Schweppe, Cornelia (2011). *Sozialpädagogische Fallarbeit*. München: Reinhardt.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-)Hochschulen der Sozialen Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland (BAG, Hrsg.) (2013). *Qualifizierung in Studium und Praxis. Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit*. 3. Aufl., Eigendruck
- Busse, Stefan & Ehlert, Gudrun (2012). Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 85–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Bussmann, Esther (2009). Erfahrungen und Perspektiven. Praxisausbildung im BA-Studiengang Soziale Arbeit an der ZHAW. *Standpunkt: sozial*, 2, 45–51.
- Chassé, Karl August & Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.) (1999). *Praxisfelder der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa.
- Clancey, William J. (1997). *Situated cognition: On human knowledge and computer representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clases, Christoph & Wehner, Theo (2005). Situiertes Lernen in Praxisgemeinschaften. Ein Forschungsgegenstand. In: Felix Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 562–568). Bielefeld: Bertelsmann.
- Collum, John (1999). Analyse von Berufen mit dem DACUM-Prozess. *Panorama*, 1, 16–18.  
[www.panorama.ch/pdf/1999/Heft\\_1\\_1999/pan9116.pdf](http://www.panorama.ch/pdf/1999/Heft_1_1999/pan9116.pdf) [4.7.2014].
- Dahmen, Stephan (2011). *Evidenzbasierte Soziale Arbeit? Zur Rolle wissenschaftlichen Wissens für sozialarbeiterisches Handeln*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Datler, Wilfried (1995). Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(5), 719–728.
- Dewe, Bernd (2009). Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 89–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, Bernd (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 111–128). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Peters, Friedhelm & Stüwe, Gerd (1987). Professionelle Arbeit kann warten, bis man sie braucht. *Sozialmagazin*, 12(2), 30–36.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried & Radtke, Frank-Olaf (1992). Das «Professionswissen» von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dies. (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe (2011a). Profession. In: Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4., neu bearbeitete Auflage) (S. 1131–1142). München: Reinhardt.
- Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe (2011b). Professionalität. In: Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4., neu bearbeitete Auflage) (S. 1143–1153). München: Reinhardt.
- Dewey, John (1929). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. Gifford Lectures 1929. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, John (1933). *How we think*. Boston: Heath & Co.
- Dick, Michael & Wehner, Theo (2006). Wissensmanagement. In: Felix Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (2. Auflage) (S. 454–462). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. (1987a). *Künstliche Intelligenz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dreyfus, Hubert L., & Dreyfus, Stuart E. (1987b). From Socrates to Experts Systems. The Limits of Calculative Rationality. In: Paul Rabinow & William M. Sullivan (Hrsg.), *Interpretative social science: a second look* (S. 327–350). Berkeley: University of California Press.
- EDK (1999). *Profil des Fachhochschulbereichs Soziale Arbeit (FH SA) vom 4./5. November 1999*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

- Erpenbeck, John & Heyse, Volker (1999). *Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, John & Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Schäffer-Poeschel.
- Eugster, Reto (2000). Von der Praxis der Theorie und der Theorie der Praxis. *Gazette*, 18, 1–3. [www.sozialjournal.ch/download/gazette.pdf](http://www.sozialjournal.ch/download/gazette.pdf) [4.7.2014].
- Europäische Bildungsminister/innen (1999). *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999, Bologna*. [www.bmbf.de/pubRD/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf) [4.7.2014].
- Europäische Gemeinschaften (2008). Europäischer Qualifikationsrahmen. Belgien, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Europäische Union (2010). *Bologna-Prozess: Schaffung eines Europäischen Hochschulraums* (Version vom 9.4.2010). [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_de.htm) [5.2.2013].
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2006). Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb), Version 4.0. [www.hrk-bologna.de/bologna/download/dateien/QR\\_SArb.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/download/dateien/QR_SArb.pdf).
- Fatke, Reinhard (1995). Fallstudien in der Pädagogik: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(5), 675–680.
- Faulstich, Peter & Zeuner, Christine (2006). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (2., aktualisierte Auflage). Weinheim: Juventa.
- Fehlmann, Maja; Häfeli, Christoph & Wagner, Antonin (Hrsg.) (1987). *Handbuch Sozialwesen Schweiz*. Zürich: Pro Juventute.
- Felten, Regula von (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Fischer, Wolfram (2008). Fallrekonstruktion und Intervention. In: Cornelia Giebeler, Wolfram Fischer, Martina Goblirsch, Ingrid Miethe & Gerhard Riemann (Hrsg.), *Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung* (2., durchgesehene Auflage). Opladen: Budrich.
- Flad, Carola; Schneider, Sabine & Treptow, Rainer (2008). *Handlungskompetenz in der Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zum Erfahrungswissen von Fachkräften*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Flitner, Elisabeth (2012). Studium, Erwerbstätigkeit, Praktika. Zeitgeschichtliche und systematische Bemerkungen zum Interesse der Studierenden an «Praxiserfahrung». In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm & Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 209–214). Wiesbaden: Springer VS.

- Freire, Paulo (1973). *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fuhrer, Urs (1984). *Mehrfachhandeln in dynamischen Umfeldern*. Göttingen: Hogrefe
- Gahleitner, Silke Birgitta & Leinenbach, Michael (2013). Profession trifft Disziplin. *Soziale Arbeit*, 7, 266–273.
- Galuske, Michael (2011). *Methoden der sozialen Arbeit: eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Gemperle, Michael & Streckeisen, Peter (2011). Der Bologna-Prozess als Kristallisationspunkt neoliberaler Umgestaltung der schweizerischen Hochschulen. In: Rainer Pöppinghege & Dietmar Klenke (Hrsg.), *Hochschulreformen früher und heute – zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch*. Köln: sh-Verlag.
- Gerber, Katharina (2013). *Im Schatten des Lichts*. Tübach: Eigenverlag lebema.ch.
- Gesellschaft CH-Q (2006): *Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn*.
- Ghisla, Gianni (2007). *Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula* (Work in progress, Fassung vom 2.6.2007). Zollikofen: EHB. [www.documents.iuffp-svizzera.ch/user\\_doc/CoRetheorieGG2\\_6\\_07.pdf](http://www.documents.iuffp-svizzera.ch/user_doc/CoRetheorieGG2_6_07.pdf) [4.7.2014].
- Ghisla, Gianni & Bausch, Luca (2005). *CoRe. Kompetenzen-Ressourcen: Ein Verfahren zur Entwicklung von Bildungsplänen in der Berufsbildung*. In Zusammenarbeit mit Elena Boldrini, Mark Gasche und Hansruedi Kaiser. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufsbildung (SIBP).
- Ghisla, Gianni; Bausch, Luca, & Boldrini, Elena (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(3), 431–466.
- Ghisla, Gianni; Bausch, Luca & Boldrini, Elena (2011). *CoRe. Kompetenzen-Ressourcen: Ein Verfahren zur Erstellung von Kompetenzprofilen und zur Entwicklung von Bildungsplänen*. Contone: idea. [http://idea-ti.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/CoRePraesentation.pdf](http://idea-ti.ch/fileadmin/user_upload/documents/CoRePraesentation.pdf) [7.4.2014].
- Gibson, James J. (1979). The theory of affordance. In: ders. (Hrsg.), *The ecological approach to visual perception* (S. 127–143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Giddens, Anthony (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Campus [erste dt. Auflage 1988].
- Giebeler, Cornelia; Fischer, Wolfram; Goblirsch Martina; Miethe, Ingrid & Riemann, Gerhard (Hrsg.) (2008). *Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung* (2., durchgesehene Auflage). Opladen: Budrich.
- Gigerenzer, Gerd (2007). *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: Goldmann.
- Gorges, Roland (2002). Fallanalysen im Studium der Sozialen Arbeit. *Neue Praxis*, 32(4), 373–380.
- Grasshoff, Gunther; Schmidt, Friederike & Schulz, Marc (Hrsg.) (2013). Der sozialpädagogische Blick. Methoden in der Sozialen Arbeit zwischen Tradition und Blindflug? *Sozialmagazin*, 38(11–12).

- Gray, Mel; Plath, Debbie & Webb, Stephen A. (2009). *Evidence-Based Social Work. A Critical Stance*. London: Routledge.
- Gredig, Daniel & Schnurr, Stefan (2011). Generalisierung und Spezialisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz: Reflexionen zur Aufgabenteilung zwischen Ausbildung und Weiterbildung. In: Björn Kraus, Herbert Effinger, Silke Birgitta Gahleitner, Ingrid Miethe & Sabine Stövesand (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Das Ganze und seine Teile* (S. 23–41). Opladen: Budrich.
- Gredig, Daniel & Schnurr, Stefan (2012). Forschen in der Sozialen Arbeit. Typische methodische Herausforderungen. In: Daniel Gredig & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Forschen in der Sozialen Arbeit. Exemplarische Antworten auf typische methodische Herausforderungen* (S. 1–13). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Greeno, James G. & Moore, Joyce L. (1993). Situativity and symbols: Response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17, 49–59.
- Gregusch, Petra & Geiser, Kaspar (2011). Soziale Arbeit 2013 – ein Blick in die Zukunft. In: Avenir Social (Hrsg.), *«Wir haben die Soziale Arbeit geprägt». Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erzählen von ihrem Wirken seit 1950* (S. 225–236). Bern: Haupt.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2012). Lernbegleitung im Praktikum - Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm & Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 172-183). Wiesbaden: Springer VS
- Gruber, Hans; Mandl, Heinz & Renkl, Alexander (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Heinz Mandl & Jochen Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Haab, Susanne (2003). *Neue Formen der Datenerhebung im Internet – am Beispiel von Fokusgruppen*. [www.hoepflinger.com/fhtop/Fokusgruppen.pdf](http://www.hoepflinger.com/fhtop/Fokusgruppen.pdf) [4.7.2014].
- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harmsen, Thomas (2012). Professionalisierungsorte im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 129–143). Wiesbaden: Springer VS.
- Hascher, Tina (2005). Die Erfahrungsfälle. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 5(1), 30–45.
- Hascher, Tina (2011). Vom «Mythos Praktikum» ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 11(3), 8–16.
- Hauss, Gisela (2011). Geschichten zur Sozialen Arbeit – Kontext und Entwicklungslinien. In: Avenir Social (Hrsg.), *«Wir haben die Soziale Arbeit geprägt». Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erzählen von ihrem Wirken seit 1950* (S. 15–26). Bern: Haupt.

- Heiner, Maja (2004a). Fallverstehen, Typen der Falldarstellung und kasuistische Kompetenz. In: Reinhard Hörster, Ernst-Uwe Küster & Stephan Wolff (Hrsg.), *Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren. Burkhard Müller zum 65. Geburtstag gewidmet* (S. 91–108). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Heiner, Maja (2004b). *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heiner, Maja (2010). *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit*. München: Reinhardt.
- Heiner, Maja (2012). Handlungskompetenz «Fallverstehen». In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 201–217). Wiesbaden: Springer VS.
- Heiner, Maja; Meinhold, Marianne; Spiegel, Hiltrud von & Staub-Bernasconi, Silvia (1998). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (4., erweiterte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hill, Burkhard (2012). Die Bologna-Reform und das Studium der Sozialen Arbeit: Professionalisierung oder Dequalifizierung? In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 287–302). Wiesbaden: Springer VS.
- Hochuli Freund, Ursula & Stotz, Walter (2011). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Homfeldt, Hans Günther (2004). Wissenschaftlich ausgebildete Professionelle. In: Reinhard Hörster, Ernst-Uwe Küster & Stephan Wolff (Hrsg.), *Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren. Burkhard Müller zum 65. Geburtstag gewidmet* (S. 336–354). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hörster, Reinhard (2002). Sozialpädagogische Kasuistik. In: Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 449–558). Opladen: Leske + Budrich.
- Hörster, Reinhard (2005). Kasuistik/Fallverstehen. In: Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik* (3. Auflage) (S. 916–926). München: Reinhardt.
- Hörster, Reinhard (2010). Kasuistik. In: Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 377–386). Opladen: Budrich.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation – Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact.
- Hüttemann, Matthias & Sommerfeld, Peter (2008). Relating Science and Practice in Social Work. A Critical and Constructive Review of the Concept of Evidence-Based Practice. In: Inge M. Bryderup (Hrsg.), *Evidence Based and Knowledge Based Social Work. Research Methods and Approaches in Social Work Research* (S. 155–171). Aarhus: University Press.

- Illeris, Knud (2008). *Lernen umfassend verstehen*. [www.ciea.ch/documents/s08\\_ref\\_illeris\\_d.pdf](http://www.ciea.ch/documents/s08_ref_illeris_d.pdf) [4.7.2014].
- Illeris, Knud (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jarvis, Peter (2009). Learning to be a person in society. In: Knud Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words* (S. 21–34). London: Routledge.
- Jenert, Tobias (2008). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu selbstorganisiertem Lernen. *Bildungsforschung*, 5(2).  
[www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/76/79](http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/76/79) [4.7.2014].
- Jones, Karen; Cooper, Barry & Ferguson, Harry (2008). *Best Practice in Social Work. Critical Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kahneman, Daniel (2011). *Thinking, Fast and Slow*. London: Allen Lane [deutsch: *Schnelles Denken, Langsames Denken*. München: Siedler, 2012].
- Kahneman, Daniel & Klein, Gary (2009). Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. *American Psychologist*, 64(6), 515–526.
- Kaiser, Armin (1985). *Sinn und Situation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, Hansruedi (2005a). *Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens*. Bern: hep.
- Kaiser, Hansruedi (2005b). *Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen*. Bern: hep.
- Kaiser, Hansruedi (2006). *Der Tacit Knowing View. Ein Vorschlag als Antwort für die von G. H. Newweg aufgeworfenen Fragen*.  
[www.hrkl.ch/typo/fileadmin/Texte/ILM/Der\\_Tactic\\_Knowing\\_View\\_fest.pdf](http://www.hrkl.ch/typo/fileadmin/Texte/ILM/Der_Tactic_Knowing_View_fest.pdf) [8.7.2014].
- Kaiser, Hansruedi (2008). *Berufliche Handlungssituationen machen Schule: Handlungsorientierte Ausbildung*. Zürich: Swissmem.
- Kaiser, Hansruedi (2013). «System 1 und 2» als Erklärungsmuster bei Kahneman und Klein.  
<http://hrkl.ch/WordPress/iml2/verwandte-modelle/system-1-und-system2-als-erklarungsmuster-bei-kahneman-und-klein/> [8.7.2014].
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Véréna (2011). Soziale Arbeit in der Schweiz heute – eine Standortbestimmung. In: Avenir Social (Hrsg.), «*Wir haben die Soziale Arbeit geprägt*». *Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erzählen von ihrem Wirken seit 1950* (S. 215–223). Bern: Haupt.
- Kessler, Christina (2012). *Wilder Geist. Wildes Herz. Kompass in stürmischen Zeiten* (2. Auflage). Bielefeld: Kamphausen.
- Knapp, Natalie (2008). *Anders denken lernen. Von Platon über Einstein zur Quantenphysik. Warum wir ein neues Weltbild brauchen ...* Bern: Oneness Center.

- Kohn, Johanna (2004). *Im Fluss. Stimmungsbilder – Zeitzeichen – Übergänge*. Basel: Fachhochschule beider Basel (FHS BB).
- Kopp, Andrea; Seidel, Andreas; Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline; Krohn, Maud & Ulbricht, Juliane (2012). Praxisbezüge stärken! Empfehlungen zur Professionalisierung von Praxisphasen. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm & Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. (S. 299–314). Wiesbaden: Springer VS.
- Kösel, Stephan (2014). Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung. In: Claudia Roth & Ueli Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 247–274). Opladen: Budrich.
- Kraimer, Klaus (1998). Sozialpädagogisches Fallverstehen, Forschungswerkstatt, professionelles Handeln. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 3, 170–189.
- Krautz, Jochen (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Diederichs.
- Krautz, Jochen (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. *Fromm Forum*, 13, 87–100. [www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi\\_didaktik/sozialkunde/Texte\\_und\\_Literaturtipps/Krautz\\_J\\_2009.pdf](http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_didaktik/sozialkunde/Texte_und_Literaturtipps/Krautz_J_2009.pdf) [8.7.2014].
- Krüger, Angelika & Zimmer, Jürgen (2001). *Die Ausbildung der Erzieherinnen neu erfinden*. Neuwied: Luchterhand.
- Kruse, Elke (2011). Das Allgemeine besonders lehren und studieren. Zum Verhältnis von Generalisierung und Spezialisierung im Studium der Sozialen Arbeit. In: Björn Kraus, Herbert Effinger, Silke Birgitta Gahleitner, Ingrid Miethe & Sabine Stövesand (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Das Ganze und seine Teile* (S. 195–206). Opladen: Budrich.
- Kruse, Jan (2012). Strukturierung versus Offenheit – Reflexive theoretische Sensibilisierung als Grundsatz und Herausforderung rekonstruktiver Forschung. In: Daniel Gredig & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Forschen in der Sozialen Arbeit. Exemplarische Antworten auf typische methodische Herausforderungen* (S. 158–203). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Küls, Holger; Moh, Petra & Pohl-Menninga, Margreth (2004). *Lernfelder Sozialpädagogik, Band 1*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Küls, Holger, Moh, Petra, & Pohl-Menninga, Margreth (2006). *Lernfelder Sozialpädagogik. Band 2*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Kunz, Regula; Stämpfli, Adrian & Tov, Eva (2014). Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit: Durch Reflexion und Diskurs Wissen für die Praxisausbildung sichtbar machen. In: Claudia Roth & Ueli Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 175–195). Opladen: Budrich.



- Kunz, Regula; Stämpfli, Adi; Tov, Eva & Tschopp, Dominik (2012). Virtuelle Community of Practice. Fachdiskurs und Wissensintegration mittels Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. *SozialAktuell*, 44(9), 24–25.
- Kunz, Regula, & Tov, Eva (Hrsg.) (2009). *Schlüsselsituationen aus der Praxis der Sozialen Arbeit. Empirisch erhobene Sammlung an der Hochschule für Soziale Arbeit Basel*. Unpubliziert.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Law, Lai-Chong (2000). Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In: Heinz Mandl & Jochen Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Befunde* (S. 253–287). Göttingen: Hogrefe.
- Le Boterf, Guy (1998). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lindenthal, Michael; Liebig, Christian & Schütze, Hans-Joachim (2001). Wissen und Communities of Practice. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, 16(3), 36–43.
- Löwisch, Dieter-Jürgen (2000). *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lynen von Berg, Heinz (2005). Keine Patentrezepte – kritische Bilanz zu pädagogischen, institutionellen und gesellschaftlichen Handlungsstrategien in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und fremdenfeindlicher Gewalt. In: Kreisausschuss Lahn-Dill-Kreis (Hrsg.), *Die Legende vom Patentrezept ... im Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen. Pädagogische, institutionelle und persönliche Handlungsstrategien* (S. 33–47). Wetzlar: Kreisausschuss Lahn-Dill-Kreis. [www.forum-paedagogik.net/uploads/File/LDK\\_Publikation\\_2005\\_Endfassung.pdf#page=33](http://www.forum-paedagogik.net/uploads/File/LDK_Publikation_2005_Endfassung.pdf#page=33) [30.10.2012].
- Markowitsch, Jörg (2006). *Praxisbezogen lehren und lernen – Erkenntnistheoretische Perspektiven und konzeptionelle Ansätze*. Vortrag Gurtentagung, Bern, 27. September 2006.
- Maynard, Brandy R. (2009). Social Service Organizations in the Era of Evidence-Based Practice. The Learning Organization as a Guiding Framework for Bridging Science to Service. *Journal of Social Work*, 10(3), 301–316.
- Merkens, Hans (2012). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Aufl., Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
- Moch, Matthias (2006). Wissen – Verstehen – Können: Kompetenzerwerb durch reflexive Praxisanleitung im Studium der Sozialen Arbeit. *Neue Praxis* 36(5), 532–544.
- Moch, Matthias (2007). Praxis im dualen Studiengang Soziale Arbeit – Erfahrungen Studierender unter der Lupe. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 58(5), 69–75.

- Moch, Matthias (2009a). Kompetenzerwerb im Praxisstudium – Handlungskonstituierende Merkmale in «lehrreichen» Situationen. *Neue Praxis*, 39(6), 620–629.
- Moch, Matthias (2009b). Wie lehrt Praxis? In: Albert Mühlum & Günter Rieger (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Wissenschaft und Praxis. Festschrift für Wolf Rainer Wendt* (S. 184–198). Lage: Jacobs.
- Moch, Matthias (2012). Die Lücke – «Implizites Wissen» und das Theorie-Praxis-Verhältnis. *Neue Praxis*, 42(6), 555–564.
- Müller, Burkhard (1992). Kasuistik der sozialen Arbeit – historische Bezüge und aktuelle Entwicklungen. Ein Blick zurück nach vorn. *Soziale Arbeit*, 41(3), 81–84.
- Müller, Burkhard (1993). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, Burkhard (2002). Professionalisierung. In: Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 725–744). Opladen: Leske + Budrich.
- Müller, Burkhard (2008). Was ist der Fall? Kasuistik und «Konstruktion des Adressaten». Reinhard Hörster zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 6(4), 391–406.
- Müller, Burkhard; Niemeyer, Christian & Peter, Hilmar (Hrsg.) (1986). *Sozialpädagogische Kasuistik. Analysen und Arbeitsmaterial zu einem Fall*. Bielefeld: KT.
- Müller, Katharina (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Multrus, Frank (2012). *Forschung und Praxis im Studium – Befunde des Studierenden surveys und des Studienqualitätsmonitors*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Munro, Eileen (2011). *The Munro Review of Child Protection: Final Report. A Child Centred System*. London: Department of Education.  
[www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Munro-Review.pdf](http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Munro-Review.pdf) [8.7.2014].
- Nadai, Eva & Sommerfeld, Peter (2005). Professionelles Handeln in Organisationen – Inszenierungen der Sozialen Arbeit. In: Michaela Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 181–205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nadai, Eva; Sommerfeld, Peter; Bühlmann, Felix & Krattiger, Barbara (2005). *Fürsorgliche Verstrickung. Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nagel, Ulrike (1997). *Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010). Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 259–268). Opladen: Budrich.
- Neuweg, Georg Hans (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Bernd Hackl & Georg Hans Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Münster: LIT.

- Neuweg, Georg Hans (2005). Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(4), 557–573.
- Neuweg, Georg Hans (2006). *Das Schweigen der Könnner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens*. Linz: Trauner.
- Neuweg, Georg Hans (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Ewald Terhart; Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung* (S. 451–477). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Norton, Robert E. (1997). *DACUM Handbook*. Columbus, Ohio: State University.
- Notwotny, Helga (1975). Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften. *KZfSS, Sonderheft* 18, S. 445–456.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ohlhaver, Frank (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, 12(2), 279–303.
- Olk, Otto (1986). *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*. Weinheim: Juventa.
- Ortmann, Günter (2003). *Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oser, Fritz (2004). Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki & Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 184–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pantucek, Peter (2011). Soziale Arbeit generell und speziell. Tiefenbohrungen in der österreichischen Landschaft. In: Björn Kraus, Herbert Effinger, Silke Birgitta Gahleitner, Ingrid Miethe & Sabine Stövesand (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Das Ganze und seine Teile* (S. 43–56). Opladen: Budrich.
- Peirce, Charles S. (1991). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Peter, Hilmar (1986). Was ist der Fall? In: Burkhard Müller, Christian Niemeyer & Hilmar Peter (Hrsg.), *Sozialpädagogische Kasuistik* (S. 19–37). Bielefeld: KT.
- Pfaffenberger, Hans (Hrsg.) (2001). *Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft*. Münster: LIT.
- Pohlenz, Philipp & Boettcher, Charlotte-Bettina (2012). Praktika als Bestandteil der Hochschulforschung – Praxisbezüge von Lehre und Studium im Licht der Hochschulforschung. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm &

- Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. (S. 127–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Polanyi, Michael (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Possehl, Kurt (2009). *Theorie und Methodik systematischer Fallsteuerung in der Sozialen Arbeit. Einführung in den Heurismus «Beurteilung der Situation mit Entschluss» (BSE)*. Luzern: Interact.
- Prickarz, Herbert; Park, Global & Urbahn, Julia (2002). Qualitative Datenerhebung mit Online-Fokusgruppen. Ein Bericht aus der Praxis. *Planung und Analyse*.  
[www.vocatus.de/files/pdf/Vocatus-2002-01-PA-qualitative-Datenerhebung.pdf](http://www.vocatus.de/files/pdf/Vocatus-2002-01-PA-qualitative-Datenerhebung.pdf) [8.7.2014].
- Radtke, Frank-Olaf (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Raven, Uwe & Garz, Detlef (2012). Fälle - zur theoretischen Fundierung der Interventionspraxis professionalisierter Sozialarbeit. *Neue Praxis*, 42(6), S. 565-584
- Rayner, Pat & Hermann, Graham (1988). The Relative Effectiveness of Three Occupational Analysis Methods. *The Vocational Aspect of Education*, 40(106), 47–55.
- Resnick, Lauren B. (1994). Situated rationalism: Biological an social preparation für learning. In: Lawrence A. Hirschfeld & Susan A. Gelman (Hrsg.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (S. 474–493). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, Saul B. (1973). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied: Luchterhand.
- Roth, Claudia & Merten, Ueli (Hrsg.) (2014). *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW*. Opladen: Budrich.
- Roth, Gerhard (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ruthenbeck, Frank (2004). *Intuition als Entscheidungsgrundlage in komplexen Situationen*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Ryle, Gilbert (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Ryser, Anna; Debrunner, Annelies; Rehberg, Walter & Fluder, Robert (2008). Klare Motivstruktur und gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt. *Sozial Aktuell*, 6, 8–12.
- Salomon, Alice (1927). *Die Ausbildung zum sozialen Beruf*. Berlin: Heymanns.
- Schmitt, Rudolf (2009). Zentrale metaphorische Deutungsmuster des psychologischen Helfens. In: Albert Mühlum & Günter Rieger (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Wissenschaft und Praxis. Festschrift für Wolf Rainer Wendt* (S. 141–152). Lage: Jacobs.
- Schmitt, Rudolf (2010). Metaphernanalyse. In: Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 325–335). Opladen: Budrich.
- Schmitt, Rudolf (2011). (Nicht-)Wirkungen erkunden: Möglichkeiten und Grenzen der systematischen Metaphernanalyse in der sozialwissenschaftlichen Wirkungsforschung. In: Natalie Eppler, Ingrid Miethe & Armin Schneider (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiel, Perspektiven* (S. 185–202). Opladen: Budrich.

- Schnurr, Stefan (2003). Sozialpädagogische Professionalität in marktförmig strukturierten Organisationskontexten. Zur qualitativ-empirischen Rekonstruktion von Ermessen. In: Hans-Uwe Otto, Gertrud Oelerich & Heinz-Günter Micheel (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 327–347). München: Luchterhand.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline & Krohn, Maud (Hrsg.) (2012a). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline & Krohn, Maud (2012b). Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm & Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 47–100). Wiesbaden: Springer VS
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline & Krohn, Maud (2012c). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm & Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulze-Krüderer, Jörgen & Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.) (2000). *Wissen und Nichtwissen: Herausforderungen für die Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- Schüpbach, Jürg (2005). *Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Wissen und Handeln»? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung*. Dissertation, Universität Zürich.
- Schüssler, Renate & Keuffer, Josef (2012). «Mehr ist nicht genug (...)!» Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm & Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 185–195). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Alfred (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Springer.
- Schütze, Fritz (1992). Sozialarbeit als «bescheidene Profession». In: Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff & Frank Olaf Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Opladen: Leske + Budrich.

- Schütze, Fritz (1993). Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der sozialen Arbeit. In: Thomas Rauschenbach, Friedrich Ortmann & Maria-Eleonora Karsten (Hrsg.), *Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 191–221). Weinheim: Juventa.
- Schütze, Fritz (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der sozialen Arbeit. In: Norbert Grodeck & Michael Schumann (Hrsg.), *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schütze, Fritz (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schweppe, Cornelia (2003b). Wie handeln SozialpädagogInnen? Rekonstruktionen der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit. In: dies. (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik* (S. 145–165). Opladen: Leske + Budrich
- Seifert, Jenny; Geithner, Silke & Obermeit, Tina (2008). *Arbeitserfahrung und Berufsorientierung. Evaluation eines Modellprojektes zur Berufsorientierung des Landkreises Stollberg*. Lerntätigkeit & Arbeitsgestaltung, Forschungspapiere der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Technischen Universität Chemnitz, Heft 1.  
[www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5595/data/Forschungsbericht.pdf](http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5595/data/Forschungsbericht.pdf) [8.7.2014].
- Simon, Herbert A. (1976). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Simon, Herbert, A. & Newell, Allen (1958). Heuristic Problem Solving: The Next Advance in Operations Research. *Operations Research*, 6(1), 1–2.
- Sommerfeld, Peter (1996). Soziale Arbeit – Grundlagen und Perspektiven einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin. In: Roland Merten, Peter Sommerfeld & Thomas Koditek (Hrsg.), *Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven* (S. 21–54). Neuwied: Luchterhand.
- Sommerfeld, Peter (2000). Forschung und Entwicklung als Schnittstelle zwischen Disziplin und Profession. In: Hans-Günther Homfeldt & Jörgen Schulze-Krüdener (Hrsg.), *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft* (S. 221–236). Weinheim: Juventa.
- Sommerfeld, Peter (2006). Das Theorie-Praxis-Problem. In: Beat Schmocker (Hrsg.), *Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfeld Soziale Arbeit* (S. 289–312). Freiburg im Breisgau/Luzern: Lambertus/Interact.
- Sommerfeld, Peter (2011). Von der Notwendigkeit einer Handlungswissenschaft. *Neue Praxis*, Sonderheft 10, 43–45.
- Sommerfeld, Peter (2013). Die Etablierung der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft – ein notwendiger und überfälliger Schritt für die Wissenschafts- und Professionsentwicklung. In:

- Bernd Birgmeier & Eric Mührel (Hrsg.), *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit* (S. 155–172). Wiesbaden: Springer VS.
- Sommerfeld, Peter (2014). Kooperation als Modus der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Sozialen Arbeit. In: Ursula Unterkofler & Elke Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 133–155). Opladen: Budrich UniPress.
- Sommerfeld, Peter & Hüttemann, Matthias (Hrsg.) (2007). *Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Sperber, Werner (1998). ... und in der Praxis ist dann alles ganz anders (?) – Eine Untersuchung zur Ausbildungssituation von Berufspraktikantinnen und Berufspraktikanten in der beruflichen Praxis Sozialer Arbeit. In: Gertraud Goldbach, Gerhard Horstmann, Werner Sperber & Gregor Terbuykan (Hrsg.), *Ausbildung zur Sozialen Arbeit – eine Handlungswissenschaft auf dem Prüfstand* (S. 223–354). Hemmingen: Sozialwissenschaftliche Studiengemeinschaft.
- Spiegel, Hiltrud von (2000). *Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungen zu Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation*. Münster: Votum.
- Spiegel, Hiltrud von (2004). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. München: Reinhardt.
- Spiegel, Hiltrud von (2006). Reflexionen zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses. In: Beat Schmocker (Hrsg.), *Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfeld Soziale Arbeit* (S. 313–331). Freiburg im Breisgau/Luzern: Lambertus/Interact.
- Spiegel, Hiltrud von (2012). Die Last der grossen «Ansprüche» und die Mühen der Ebene. Reflexion über eine 40 Jahre währende Auseinandersetzung mit dem methodischen Handeln. *Widersprüche*, 125, 13–31.
- Spiegel, Hiltrud von (2013). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (5., vollständig überarbeitete Auflage). München: Reinhardt.
- Stadelmann, Martin (2004). Differenz oder Vermittlung? eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I. Dissertation, Universität Zürich.  
<http://edudoc.ch/record/3399/files/zu05037.pdf> [8.7.2014].
- Stämpfli, Adi; Kunz, Regula & Tov, Eva (2012). Creating a bridge between theory and practice: working with key situations. *European Journal of Social Education*, 22/23, 60–78.  
[www.feset.org/fileadmin/content/English/Documents/Euro\\_Journal\\_2012.pdf](http://www.feset.org/fileadmin/content/English/Documents/Euro_Journal_2012.pdf) [1.3.2013].
- Stämpfli, Adi; Kunz, Regula & Tov, Eva (2014). Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit als Scharnier zwischen Theorie, Wissenschaft und Praxis. In: Ursula Unterkofler & Elke Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 237–260). Opladen: Budrich UniPress.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2003). *Soziale Arbeit auf dem Weg zur Weltgesellschaft. Implikationen für die Sozialarbeitswissenschaft. Vortrag an der Fachtagung der Hochschule für Soziale Arbeit*

- Zürich, 31.10./1.11.2003. [www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/staub\\_zuerich03.pdf](http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/staub_zuerich03.pdf) [9.7.2014].
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch*. Bern: Haupt (UTB).
- Staub-Bernasconi, Silvia (2009). Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards. Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 21–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2012). Der «transformative Dreischritt» als Vorschlag zur Überwindung der Dichotomie von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 163–186). Wiesbaden: Springer VS.
- Stimmer, Franz (2006). *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sturzenhecker, Benedict (2002). Planung in der «organisierten Anarchie» Offener Jugendarbeit. *Deutsche Jugend*, 50(6), 265–270.
- Suchman, Lucy A. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication*. Cambridge: University Press.
- Terhart, Ewald (1985). Das Einzelne und das Allgemeine – über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 2(2), 283–312.
- Thiersch, Hans (2004). Vorwort. In: Maja Heiner (2004), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven* (S. 7–11). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thole, Werner (2002). Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuche einer Standortbestimmung. In: Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Thole, Werner & Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1997). *Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich
- Tippelt, Rudolf & Edelmann, Doris (2007). DACUM (Developing a Curriculum). In: John Erpenbeck & Lutz von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 737–757). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.



- Tov, Eva; Kunz, Regula & Stämpfli, Adi (2013). *Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice*. Bern: hep.
- Trevillion, Steve (2008). Research, Theory and Practice: Eternal Triangle or Uneasy Bedfellows? *Social Work Education*, 27(4), 440–450.
- Trevithick, Pamela (2008). Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice. *British Journal of Social Work*, 38(6), 1212–1237.
- Trojanow, Ilija (2013). *Der überflüssige Mensch*. St. Pölten: Residenz.
- Uhlendorff, Uwe (2010). Typenbildende Verfahren. In: Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 314–324). Opladen: Budrich.
- Vermersch, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Voigt, Birgit (2009). Entwicklung eines beruflichen Tätigkeitsprofils «Fallmanager/-in nach SGBII» mit Hilfe der Methode DACUM. In: Landesarbeitsgemeinschaft «Freier Träger der Jugendsozialarbeit» Sachsen e.V. (Hrsg.), *Kooperatives Fallmanagement. Zusammenarbeit von Jugendsozialarbeit und Grundsicherung im Einzelfall* (S. 34–41). Druckhaus Gera. [www.lag-ja-sachsen.de/pdf/LAG%20Fallmanagement.pdf](http://www.lag-ja-sachsen.de/pdf/LAG%20Fallmanagement.pdf) [9.7.2014].
- Volpert, Walter (2003). *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Sottrum: Artefact.
- Wahl, Diethelm (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, Diethelm (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 157–174.
- Weber, Matthias & Stiehler, Steve (2010). Reflexion methodischen Handelns: Zur Dualität von Konzept und Fall. In: Petra Benz Bartoletta, Marcel Meier Kressing, Anna Maria & Michael Zwilling (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schweiz. Einblicke in Disziplin, Profession und Hochschule* (S. 185–198). Bern: Haupt.
- Wegner, Thomas (1986). Erkenntnisleistungen in der Praxis. Zum Verhältnis von Subjektivität, Theorie und Methodik. In: Burkhard Müller, Christian Niemeyer & Hilmar Peter (Hrsg.), *Sozialpädagogische Kasuistik. Analysen und Arbeitsmaterial zu einem Fall* (S. 97–113). Bielefeld: KT.
- Wehner, Theo; Clases, Christoph & Endres, Egon (1996). Situiertes Lernen und kooperatives Handeln in Praxisgemeinschaften. In: dies. (Hrsg.), *Zwischenbetriebliche Kooperation. Die Gestaltung von Lieferbeziehungen* (S. 71–86). Weinheim: Beltz PVU.
- Weil, Markus & Tremp, Peter (2010). Praktika im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss & Johannes Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1–16). Berlin: Raabe.
- Weinberger, David (2013). *Too big to know. Das Wissen neu denken, denn Fakten sind keine Fakten mehr, die Experten sitzen überall und die schlaueste Person im Raum ist der Raum*. Bern: Huber.

- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wernet, Andreas (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wildt, Johannes (2012). Praxisbezug der Hochschulbildung - Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm & Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 261-278). Wiesbaden: Springer VS
- Wolter, Andrä & Banscherus, Ulf (2012). Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – «A never ending story?». In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm & Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 21–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Wygotski, Lew S. (1974). *Denken und Sprechen* (5. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Zbinden-Bühler, André & Volz, Chantal (2007). Analyse des beruflichen Handlungsfeldes zur Entwicklung kompetenzorientierter Bildungspläne auf der Basis von Situationsbeschreibungen. *Empirische Pädagogik*, 21(3), 322–339.
- Zierer, Brigitta (2002). Keine Theorie ohne Praxis. Praxisausbildung an Fachhochschulen für Sozialarbeit. *Sozialarbeit in Österreich*, 37(3), 22–26.
- Zimmer, Jürgen (2000). *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. Weinheim: Beltz.

## Abbildungsverzeichnis

|  |     |
|--|-----|
| Abbildung 1: Die situierten Ansätze zu Wissen und Handeln (Law, 2000, S. 275).....   | 19  |
| Abbildung 2: Das integrierende Modell des Lernens nach Kaiser (2005a und 2008, eigene Darstellung).....  | 21  |
| Abbildung 3: Induktiver und deduktiver Typologisierungsprozess von Situationen, Situationskreisen<br>(Schlüsselsituationen) und Aufgabenbereichen (eigene Darstellung).....  | 42  |
| Abbildung 4: Übersicht über Kompetenzen (von Spiegel, 2013, S. 97f.) .....   | 74  |
| Abbildung 5: Modell professionellen Handelns (Heiner, 2004b, S. 161) .....   | 75  |
| Abbildung 6: Übersicht der verschiedenen Gegensatzpaare beim Theorie-Praxis-Verständnis (eigene<br>Darstellung).....   | 83  |
| Abbildung 7: Neubestimmung des Verhältnisses Profession-Disziplin-Praxis (eigene Darstellung).....   | 86  |
| Abbildung 8: Formen von Praxisbezügen im Studium (Schubarth u.a., 2012b, S. 52).....   | 89  |
| Abbildung 9: Fünf Stufen vom Novizen- zum Expertentum (Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 80) .....  | 109 |
| Abbildung 10: Lernprozesse nach Jarvis (2009, S. 29, Übersetzung durch Tov, Kunz & Stämpfli, 2013,<br>S. 83) (eigene ergänzte Darstellung) .....   | 119 |
| Abbildung 11: Zwölf Denkfiguren der Relationierung von Neuweg im Vergleich zu den Lern- und<br>Transformationsprozessen aus dem integrierenden Lernmodell von Kaiser (eigene Darstellung).....                         | 129 |
| Abbildung 12: Entwicklung des Wissens über die verschiedenen Stufen des Entwicklungsmodells von<br>Dreyfus und Dreyfus, erweitert von Kaiser (2005a, S. 213).....  | 135 |
| Abbildung 13: Die Dualität von Partizipation und Reifikation (Wenger, 1998, S. 63; Übersetzung durch<br>Tov, Kunz & Stämpfli, 2013).....   | 144 |
| Abbildung 14: Grenzüberschreitungen zwischen CoP (Wenger, 1998, S. 105; Übersetzung und<br>Erweiterung durch Tov, Kunz & Stämpfli, 2013).....  | 145 |
| Abbildung 15: Begriffsbestimmungen verschiedener Wissensarten (eigene Darstellung) .....   | 148 |
| Abbildung 16: Übersicht und Verhältnisbestimmungen der verschiedenen Begrifflichkeiten zu<br>Kasuistik (eigene Darstellung).....   | 165 |
| Abbildung 17: Gegenseitiges Aufeinander-verwiesen-Sein von methodischem Handeln in Fällen –<br>Fallarbeit – Kasuistik (eigene Darstellung, vgl. auch erweiterte Abb.19) .....  | 168 |
| Abbildung 18: Typen von Falldarstellungen und -interpretationen und die entsprechende<br>Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem (nach Heiner, 2012, S. 213,<br>eigene ergänzte Darstellung) ..... | 170 |
| Abbildung 19: Verständnis von Kasuistik (eigene Darstellung).....  | 178 |
| Abbildung 20: Bestimmungsmerkmale von Kasuistiken (eigene Darstellung).....  | 186 |
| Abbildung 21: empirische Grundlegung einer Systematik für eine Kasuistik mittels<br>Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung) .....  | 189 |
| Abbildung 22: Die Relationierung von Allgemeinem und Besonderem bei der situativen Kasuistik<br>(eigene Darstellung) .....   | 197 |

|   |     |
|---|-----|
| Abbildung 23: Auswahl der Expertinnen und Experten aus der Praxis der Sozialen Arbeit .....   | 226 |
| Abbildung 24: Erste Erfassung der Titel und Arbeitsbereiche auf der Online-Plattform.....   | 230 |
| Abbildung 25: Beispiel für eine erste Situationsbeschreibung – aus dem Arbeitsbereich «Interne<br>Zusammenarbeit», Situation «Arbeitsinstrumente entwickeln» .....  | 231 |
| Abbildung 26: Beispiel für einen Kommentar zur Situation «Angeordnetes Erstgespräch vorbereiten»  | 232 |
| Abbildung 27: Situationstitel für die Sozialarbeit und die Sozialpädagogik und für künftige Themen..  | 233 |
| Abbildung 28: Subsumierung der sozialpädagogischen Aufgabenbereiche unter die Typologie der<br>Sozialarbeit durch die Forschungsprojektgruppe(handschriftlich) .....  | 238 |
| Abbildung 29: Beispiel einer ersten (handschriftlichen) Zuordnung von sozialpädagogischen<br>Situationen zu Schlüsselsituationen der Sozialarbeit anhand der Situationsmerkmale.....  | 240 |
| Abbildung 30: Bereits kommentierte Auflistung sämtlicher Schlüsselsituationen aus Sozialarbeit und<br>Sozialpädagogik nach der Aufgabenbereichstypologie der Sozialarbeit als Grundlage zur<br>diskursiven Validierung in der gesamten Forschungsprojektgruppe..... | 242 |
| Abbildung 31: Bestimmung der Situationen, die als Ressourcen zu bezeichnen sind .....   | 247 |
| Abbildung 32: Beispiel einer Situation («Soziogramm erstellen»), die als Ressource bezeichnet wird  | 248 |

## 9 Anhang

### 9.1 Dokumente aus dem Datenerhebungsprozess

Bei der Datenerhebung entstanden ganz unterschiedliche Dokumente. Einige davon sind exemplarisch in Anhang 10 gesammelt, was einen Einblick in den Prozess gestattet:

- Abbildung 23: Auswahl der Expertinnen und Experten aus der Praxis der Sozialen Arbeit
- Abbildung 24: Erste Erfassung der Titel und Arbeitsbereiche auf der Online-Plattform
- Abbildung 25: Beispiel für eine erste Situationsbeschreibung – aus dem Arbeitsbereich «Interne Zusammenarbeit», Situation «Arbeitsinstrumente entwickeln»
- Abbildung 26: Beispiel für einen Kommentar zur Situation «Angeordnetes Erstgespräch vorbereiten»
- Abbildung 27: Situationstitel für die Sozialarbeit und die Sozialpädagogik und für künftige Themen

(genannte potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer (total 49); mit Kreuz gekennzeichnet diejenigen, die schliesslich ausgewählt wurden und zusagten (total 22), mit Kürzel SA die Gruppe Sozialarbeit (10) und mit Kürzel SP die Gruppe Sozialpädagogik (12) (Matrix: Institutionen und Arbeitsfelder gemäss Chassé & Wensierski [1999]; Kriterien zur Organisation und Arbeitsweise gemäss Fehlmann, Häfeli & Wagner[1987])

[illegible]

| SA<br>SP | Institution                               | Allgemeine Kriterien zur Institution<br>(Fehlmann , Häfeli & Wagner, 1987, S. 307f.) |                         |                      |                      |                     |                            |                  |                    |          |           | Arbeitsfelder (Chassé & Wensierski , 1999) |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
|----------|---|--|-------------------------|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------------|------------------|--------------------|----------|-----------|--|--------------|---------------------|---------------------------------|---------------------|--------------------|--|---------------|--|--|--|---|-------------|-------------------------------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------------|--------------------|------------------------------|------------------------|-----------------------------|-------------|--|
|          |   | Private Trägerschaft   | Staatliche Trägerschaft | Polyvalentes Angebot | Spezifisches Angebot | Freiwilliger Zugang | Gesetzliche Soziale Arbeit | Materielle Hilfe | Immaterielle Hilfe | Ambulant | Stationär | Früherziehung, Kinderbetreuung             | Jugendarbeit | Offene Jugendarbeit | Kulturarbeit, Schulsozialarbeit | Jugendgerichtshilfe | Jugendhilfeplanung | Erziehungs-, Ehe- und Familienberatung | Heimerziehung | Pflegekinderwesen, Adoption, Vormundschaft | Soziale Altenarbeit und ambulante Altenhilfe | Soziale Arbeit in stationären Einrichtungen der Altenhilfe | Fraueninitiativen, Frauenbüros, Frauenzentren | Sozialhilfe | Soziale Dienste im Gesundheitswesen | Sozialpsychiatrie | Schulnherberatung | Erwerbslosigkeit | Sucht- und Drogenhilfe | Straffälligenhilfe | Migration und Soziale Arbeit | Arbeit mit Behinderten | Betriebliche Sozialberatung | Selbsthilfe |  |
|          | Betriebliche Sozialberatung in Spital     |  | X                       | X                    |                      | X                   |                            | X                | X                  | x        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             | X           |  |
|          | Betriebliche Sozialberatung für KMU       | x  |                         | x                    |                      | x                   |                            | x                | x                  | x        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             | x           |  |
| SA       | Pro Senectute 1                           | X  |                         | X                    | X                    | X                   |                            | X                | X                  | X        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  | x  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
|          | Pro Senectute 2                           | x  |                         | x                    |                      | x                   |                            | x                | x                  | x        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  | x  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
|          | Pro Infirmis                              |  |                         |                      |                      |                     |                            |                  |                    |          |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        | x                           |             |  |
|          | Beratungsstelle für psychisch Erkrankte   | X  |                         |                      | X                    | X                   |                            | X                | X                  | X        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  | x  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SA       | Familien- und Erziehungsberatung Stadt    | X  | X                       |                      | X                    | X                   | X                          |                  | X                  | X        |           | X  |              |                     |                                 |                     |                    | x                                      |               | x  |  |  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SP       | Familien- und Erziehungsberatung Gemeinde | X  | X                       |                      | X                    | X                   |                            |                  | X                  | X        |           | X  |              |                     |                                 |                     |                    | x                                      |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
|          | Nottelefon für Frauen                     | X  |                         |                      | X                    | X                   |                            |                  | X                  | X        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  | x   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SA       | Kirchliche Jugendarbeit                   | X  |                         |                      | x                    |                     |                            |                  |                    |          |           |  | x            | x                   |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
|          | Jugendpsychiatrischer Dienst              |  | x                       |                      | x                    | x                   | x                          |                  |                    | x        |           |  | x            |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   | x                 |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
|          | Jugendanwaltschaft                        |  | x                       |                      |                      |                     | x                          |                  |                    | x        |           |  | x            |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
|          | Jugendanwaltschaft, Jugendgerichtshilfe   |  | x                       |                      |                      |                     | x                          |                  |                    | x        |           |  |              |                     | x                               |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SA       | Kinder- und Jugendschutzbehörde           |  | x                       |                      |                      |                     | x                          |                  |                    | x        |           |  |              |                     |                                 | x                   |                    | x                                      |               | x  |  |  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SA       | Schulsozialarbeit                         |  | x                       |                      | x                    |                     |                            |                  | x                  | x        |           |  |              |                     | x                               |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SP       | Tagesschule                               |  | x                       |                      | x                    | x                   |                            |                  |                    | x        |           |  |              |                     |                                 |                     | x                  |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |

| SA<br>SP | Institution                   | Allgemeine Kriterien zur Institution<br>(Fehlmann , Häfeli & Wagner, 1987, S. 307f.) |                         |                      |                      |                     |                            |                  |                    |          |           | Arbeitsfelder (Chassé & Wensierski , 1999) |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
|----------|-------------------------------|--|-------------------------|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------------|------------------|--------------------|----------|-----------|--|--------------|---------------------|---------------------------------|---------------------|--------------------|--|---------------|--|--|--|---|-------------|-------------------------------------|-------------------|-----------------|------------------|------------------------|--------------------|------------------------------|------------------------|-----------------------------|-------------|--|
|          |                               | Private Trägerschaft   | Staatliche Trägerschaft | Polyvalentes Angebot | Spezifisches Angebot | Freiwilliger Zugang | Gesetzliche Soziale Arbeit | Materielle Hilfe | Immaterielle Hilfe | Ambulant | Stationär | Früherziehung, Kinderbetreuung             | Jugendarbeit | Offene Jugendarbeit | Kulturarbeit, Schulsozialarbeit | Jugendgerichtshilfe | Jugendhilfeplanung | Erziehungs-, Ehe- und Familienberatung | Heimerziehung | Pflegekinderwesen, Adoption, Vormundschaft | Soziale Altenarbeit und ambulante Altenhilfe | Soziale Arbeit in stationären Einrichtungen der Altenhilfe | Fraueninitiativen, Frauenbüros, Frauenzentren | Sozialhilfe | Soziale Dienste im Gesundheitswesen | Sozialpsychiatrie | Schultherberung | Erwerbslosigkeit | Sucht- und Drogenhilfe | Straffälligenhilfe | Migration und Soziale Arbeit | Arbeit mit Behinderten | Betriebliche Sozialberatung | Selbsthilfe |  |
| SP       | Wohnheim für Schwererziehbare |  | x                       |                      |                      |                     | x                          |                  | x                  |          | x         |  |              |                     |                                 | x                   |                    |  | x             |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SP       | Wohnheim für Jugendliche      |  | x                       |                      |                      | x                   |                            |                  | x                  |          | x         |  |              |                     |                                 |                     | x                  |  | x             |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SP       | Kinderwohnheim                |  | x                       |                      |                      |                     | x                          |                  | x                  |          | x         |  |              |                     |                                 |                     |                    |  | x             |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SP       | Schulheim                     |  | x                       |                      | x                    |                     | x                          |                  | x                  |          | x         |  |              |                     |                                 |                     |                    |  | x             |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SP       | Schul- und Wohnheim           |  | x                       |                      |                      |                     | x                          |                  | x                  |          | x         |  |              |                     |                                 |                     |                    |  | x             |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SP       | Wohn- und Arbeitsheim         | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            |                  | x                  |          | x         |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   | x               |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SP       | Mädchenheim                   | x  |                         |                      |                      | x                   |                            |                  | x                  |          | x         |  |              |                     |                                 |                     | x                  |  | x             |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SP       | Wohnheim für Sonderpädagogik  | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            |                  | x                  |          | x         |  |              |                     |                                 |                     | x                  |  | x             |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              | x                      |                             |             |  |
|          | Alkohol- und Suchtberatung    | X  | X                       |                      | X                    | X                   |                            |                  | X                  | x        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              | x                      |                             |             |  |
|          | Suchtberatung 1               | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            |                  | x                  | x        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              | x                      |                             |             |  |
|          | Suchtberatung 2               | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            |                  | x                  | x        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    | x                            |                        |                             |             |  |
| SA       | Alkoholberatung               | x  |                         |                      |                      | x                   |                            |                  | x                  | x        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              | x                      |                             |             |  |
| SA       | Drogenberatung                | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            |                  | x                  | x        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              | x                      |                             |             |  |
|          | Drogenklinik                  |  | x                       |                      | x                    | x                   |                            |                  |                    |          | x         |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  |                        |                    |                              | x                      |                             |             |  |
|          | Schuldenberatung (Stadt)      | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            |                  | x                  | x        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 | x                |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
|          | Schuldenberatung (Gemeinde)   | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            |                  | x                  | x        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 | x                |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
| SP       | Wohnbegleitung                | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            |                  | x                  | x        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   | x               |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |  |
|          | Arbeitsintegration            | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            |                  | x                  | x        |           |  |              |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                 |                  | x                      |                    |                              |                        |                             |             |  |



| SA<br>SP | Institution                     | Allgemeine Kriterien zur Institution<br>(Fehlmann , Häfeli & Wagner, 1987, S. 307f.) |                         |                      |                      |                     |                            |                  |                    |          |           |                                | Arbeitsfelder (Chassé & Wensierski , 1999) |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                     |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |
|----------|---------------------------------|--|-------------------------|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------------|------------------|--------------------|----------|-----------|--------------------------------|--|---------------------|---------------------------------|---------------------|--------------------|--|---------------|--|--|--|---|-------------|-------------------------------------|-------------------|---------------------|------------------|------------------------|--------------------|------------------------------|------------------------|-----------------------------|-------------|
|          |                                 | Private Trägerschaft   | Staatliche Trägerschaft | Polyvalentes Angebot | Spezifisches Angebot | Freiwilliger Zugang | Gesetzliche Soziale Arbeit | Materielle Hilfe | Immaterielle Hilfe | Ambulant | Stationär | Früherziehung, Kinderbetreuung | Jugendarbeit                               | Offene Jugendarbeit | Kulturarbeit, Schulsozialarbeit | Jugendgerichtshilfe | Jugendhilfeplanung | Erziehungs-, Ehe- und Familienberatung | Heimerziehung | Pflegekinderwesen, Adoption, Vormundschaft | Soziale Altenarbeit und ambulante Altenhilfe | Soziale Arbeit in stationären Einrichtungen der Altenhilfe | Fraueninitiativen, Frauenbüros, Frauenzentren | Sozialhilfe | Soziale Dienste im Gesundheitswesen | Sozialpsychiatrie | Schulnernerberatung | Erwerbslosigkeit | Sucht- und Drogenhilfe | Straffälligenhilfe | Migration und Soziale Arbeit | Arbeit mit Behinderten | Betriebliche Sozialberatung | Selbsthilfe |
| SA       | Straffälligenhilfe              | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            | x                | x                  |          |           |                                |  |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                     |                  |                        | x                  |                              |                        |                             |             |
|          | Selbsthilfezentrum              | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            |                  | x                  |          |           |                                |  |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                     |                  |                        |                    |                              |                        |                             | x           |
|          | Mediation                       | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            | x                | x                  |          |           |                                |  |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                     |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |
|          | Migrationsberatung              | x  |                         | x                    |                      | x                   |                            | x                | x                  | x        |           |                                |  |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                     |                  |                        |                    |                              | x                      |                             |             |
|          | Aids-Hilfe                      | x  |                         |                      | x                    | x                   |                            | x                | x                  | x        |           |                                |  |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     | x                 |                     |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |
| SP       | Kriseninterventionsstation 1    |  | x                       |                      |                      |                     | x                          |                  | x                  |          | x         |                                |  |                     |                                 | x                   | x                  |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                     |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |
|          | Kriseninterventionsstation 2    |  | X                       |                      | X                    | X                   |                            |                  | X                  |          | x         |                                | x  |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             |                                     |                   |                     |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |
|          | Kantonale Psychiatrische Klinik |  | x                       |                      | x                    |                     |                            | x                | x                  |          |           |                                |  |                     |                                 |                     |                    |  |               |  |  |  |   |             | x                                   |                   | x                   |                  |                        |                    |                              |                        |                             |             |

Abbildung 24: Erste Erfassung der Titel und Arbeitsbereiche auf der Online-Plattform

sozialarbeit » kompetenzen » indirekte klientenarbeit » interne zusammenarbeit » die eigene institution weiterentwickeln » **situationen**

**Situationen**  
Eine Ebene höher

**Sammlung der bewältigten Situationen**

- ☒ Arbeitsinstrumente entwickeln  
Konkrete Beschreibung einer beruflichen Situation und ihrer Bewältigung
- ☒ Qualität sichern  
Konkrete Beschreibung einer beruflichen Situation und ihrer Bewältigung
- ☒ Konzepte erarbeiten  
Konkrete Beschreibung einer beruflichen Situation und ihrer Bewältigung
- ☒ Dienstwege gestalten  
Konkrete Beschreibung einer beruflichen Situation und ihrer Bewältigung
- ☒ Abläufe entwickeln  
Konkrete Beschreibung einer beruflichen Situation und ihrer Bewältigung
- ☒ In Arbeitsgruppen mitarbeiten  
Konkrete Beschreibung einer beruflichen Situation und ihrer Bewältigung
- ☒ Angebote (weiter)entwickeln  
Konkrete Beschreibung einer beruflichen Situation und ihrer Bewältigung

**situationskreis**

- SozialarbeiterInnen sind im Sinn einer Optimierung der Dienstleistungen für die KlientInnen aufgefordert, einen Teil ihrer Aufmerksamkeit auf die Weiterentwicklung ihrer Organisation zu richten.
- SozialarbeiterInnen optimieren Abläufe und Arbeitsweisen, entwickeln neue Angebote und sichern die Qualität ihrer Dienstleistungen.

**qualitätskriterien**

- Regeln, die eingehalten werden müssen, damit die Situationsbewältigung als kompetent gelten kann.

**externe ressourcen**

- Werkzeuge, Instrumente, Hilfsmittel für die Situationsbewältigung.

Qualitätsmanagement an einem Beispiel beschreiben, welches sich auf die Evaluation des eigenen Tätigkeitsbereichs bezieht (nicht Berufsfremde erheben)

Abbildung 25: Beispiel für eine erste Situationsbeschreibung – aus dem Arbeitsbereich «Interne Zusammenarbeit», Situation «Arbeitsinstrumente entwickeln»

## Arbeitsinstrumente entwickeln

### Konkrete Beschreibung einer beruflichen Situation und ihrer Bewältigung

Der Sozialarbeiter der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz entwickelt immer wieder alleine oder in einer Arbeitsgruppe Arbeitsinstrumente, welche ihn und andere darin unterstützen, ihre Arbeit effizient und effektiv zu bewältigen. Zur Zeit schreibt er ein Grundlagenpapier zum Thema „Trennung, Scheidung, elterliche Obhut und elterliche Sorge“. In diesem fasst er die Rechtsgrundlagen zusammen und erstellt einen Index der wichtigsten Gesetze. Er beschreibt die Arbeitsweisen der Gerichte und der Vormundschaftsbehörde, verarbeitet die gelesene Literatur und seine bisherigen praktischen Erfahrungen. Er beschreibt erfolgreiche Vorgehensweisen und mögliche Hindernisse und Stolpersteine in der Zusammenarbeit mit den betroffenen Eltern und Kindern und gibt Hinweise, worauf beim Verfassen eines Gutachtens zu achten ist. Er ergänzt dieses Dossier mit Orientierungshilfen und Checklisten für das Vorgehen sowie einer Literaturliste.

Dieses Dossier wird im Rahmen einer vom Sozialarbeiter und vom Juristen zusammen durchgeführten internen Weiterbildungsveranstaltung an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abgegeben und vorgestellt. Neu eintretende SozialarbeiterInnen erhalten das Dossier zu ihren Grundlagenpapieren.

Abbildung 26: Beispiel für einen Kommentar zur Situation «Angeordnetes Erstgespräch vorbereiten»

## Angeordnetes Erstgespräch vorbereiten

**Konkrete Beschreibung einer beruflichen Situation und ihrer Bewältigung**

Der Lehrer macht sich Sorgen um einen seiner Schüler. Seine Leistungen sind in der letzten Zeit zurück gegangen, er kommt oft zu spät und hat angetönt, dass er in der Familie grossen Belastungen ausgesetzt ist. Der Lehrer meldet den Schüler zu einem Erstgespräch bei der Schulsozialarbeiterin an. Diese überlegt sich, welches Ziel das Gespräch hat, in welchem Rahmen es stattfinden soll und welche Vorinformationen sie über die Situation schon hat. Sie vereinbart mit dem Lehrer, dass dieser zu Beginn des Gesprächs dabei sein und seine Sorge um den Schüler ausdrücken soll. Danach möchte sie mit dem Jungen allein weiter sprechen. Sie verzichtet darauf, bei den anderen Lehrkräften Informationen über ihre Erfahrungen mit dem Schüler einzuholen. Falls nötig, würde sie das in einem weiteren Beratungsverlauf nach Absprache mit ihm tun. Es ist ihr für dieses erste Gespräch wichtig, dass sie zu dem Jungen einen persönlichen Kontakt schaffen kann, dass dieser weiss, welche Unterstützung er von ihr erwarten kann und er sich mit seinen Anliegen ernst genommen fühlt. Gleichzeitig will sie aber auch, dass er vom Lehrer hört, dass seine Situation prekär ist und er realisiert, dass es gravierende Konsequenzen für ihn haben wird, wenn sich nichts ändert. Das Gespräch wird in ihrem Büro stattfinden, das sie so eingerichtet hat, dass sich Kinder und Jugendliche darin wohlfühlen. Der Schüler soll im Moment keinen zusätzlichen Aufwand auf sich nehmen müssen und deshalb vereinbaren die Sozialarbeiterin und der Lehrer einen Termin während der Schulstunden. Die Sozialarbeiterin überlegt sich, wie sie die gegenseitige Vorstellungsrunde kreativ und anschaulich gestalten könnte. Dann macht sie etwas zu Trinken bereit und nimmt sich vor dem Gespräch einige Minuten Zeit, sich innerlich auf die Situation einzustellen.

Kommentar:  
 Nicht klar genug vom festzulegenden Erstgespräch abgegrenzt.

Fehlend: - Welche Konsequenzen hat Nichterscheinen?  
 - Welche Zwangsmittel können angedroht + eingesetzt werden?  
 - Mit welchen fachlichen Mitteln kann die Klienten trotzdem zu einer Kooperation  
 - Welche Zielschritte werden erarbeitet +

**situationskreis**

- » Ausgangslage für das Gespräch ist für alle Beteiligten mehr oder weniger unbekannt
- » SozialarbeiterIn fördert die gegenseitige Beziehungsaufnahme
- » SozialarbeiterIn steuert das Gespräch soweit es Sinn macht und möglich ist
- » Die zeitlichen Ressourcen sind beschränkt

**qualitätskriterien**

- » Regeln, die eingehalten werden müssen, damit die Situationsbewältigung als kompetent gelten kann.

**externe ressourcen**

- » Werkzeuge, Instrumente, Hilfsmittel für die Situationsbewältigung.

**kenntnisse**

- » Theoretische Kenntnisse, die die Situationsbewältigung verbessern.

**fertigkeiten**

- » Praktische Fertigkeiten, die die Situationsbewältigung verbessern.

Abbildung 27: Situationstitel für die Sozialarbeit und die Sozialpädagogik und für künftige Themen

## **Sozialarbeit**

### **Methodische Grundschrirte**

#### Situation erfassen

- Erstgespräch
- Situation einschätzen

#### Ziele definieren

- Auftrag klären
- Ziele vereinbaren
- Arbeit im Zwangskontext

#### Interventionen planen und umsetzen

- Setting planen
- Standortgespräche führen
- Handlungsbedarf erkennen

#### Zusammenarbeit abschliessen

- Abschlussgespräch führen
- Nachsorge organisieren

### **Direkte Klientenarbeit**

#### Beraten

- Einzelne Klient/innen beraten
- Angehörige beraten
- Umfeld beraten
- Familien beraten
- Organisationen beraten
- Unter erschwerten Bedingungen beraten
- Telefonisch beraten

#### Begleiten

- Handlungskompetenztraining
- Veränderungsprozesse begleiten

- Verfahren begleiten
- Zu Terminen begleiten
- Tätige Mithilfe leisten
- Kritische Situationen begleiten
- Niederschwellige Zusammenarbeit

#### Verhandeln

- Mit Klient/innen verhandeln
- Zwischen Klient/innen und Dritten vermitteln
- Sich für Klient/innen einsetzen
- Zwischen Klient/innen vermitteln

#### Motivieren

- Folgen aufzeigen
- Gesprächsproben ermöglichen
- Positive Erfahrungen ermöglichen
- Motivierende Gesprächsführung
- Angebot aufrechterhalten

#### Triage machen

- Triagegespräch führen
- An andere Stellen vermitteln
- Abklärungen veranlassen
- Intakegespräch führen

#### Ressourcen erschliessen

- Informationen vermitteln
- Mit Klient/innen gemeinsam Ressourcen erschliessen
- Für Klient/innen Ressourcen erschliessen

#### Krisenintervention

- Selbstgefährdende Klient/innen
- Fremdgefährliche Klient/innen
- Gefährdete Klient/innen

- Todesfall

#### Kontrollieren

- Wohlverstandenes Interesse der Klient/innen wahren
- Regeln der Institution durchsetzen
- Einhaltung von Weisungen überwachen

#### Abklären

- Abklärungen im Auftrag der Klient/innen
- Berichte an Behörden verfassen
- Gutachten für das Gericht erstellen

#### **Indirekte Klienten Arbeit**

##### Sozialpolitisches Engagement

- In Interessenverbänden mitarbeiten
- Bedürfnisse erheben
- Themen lancieren
- Lobbyarbeit machen
- Labels vergeben
- Stellungnahmen abgeben
- Missstände publik machen
- Brachliegende Ressourcen nutzen

##### Öffentlichkeitsarbeit

- Für Anliegen der Klient/innen sensibilisieren
- Das eigene Angebot bekannt machen

##### Projektarbeit

- Ein Projekt leiten
- An einem Projekt teilnehmen

##### Prävention

- Verhalten direkt beeinflussen
- Verhalten indirekt beeinflussen

- Lebenswelt gestalten

#### Interne Zusammenarbeit

- Auf unterschiedlichen Ebenen zusammenarbeiten
- Besondere Aufgaben übernehmen
- Die eigene Institution weiterentwickeln
- Eine eigene Position vertreten

#### Externe Zusammenarbeit

- Weiterbildung und Beratung anbieten
- Kontakt zu ähnlichen Stellen pflegen
- Kontakt zu Behörden pflegen
- In Kommissionen und Vorständen mitarbeiten
- Mit Freiwilligen zusammenarbeiten

#### Administration

- Eigene Arbeit planen
- Institutionsadministration führen
- Klientenadministration führen

#### Professionalität

- Sich weiterbilden
- Eigene Arbeit reflektieren
- Eigene Gesundheit pflegen

## **Sozialpädagogik**

### Planung der Arbeit mit Gruppen

- Alltagsübergänge gestalten
- Mit Ängsten von Betreuten situationsgerecht umgehen
- Allein Nachtdienst leisten
- Gesundheit fördern
- Eine wohnliche Atmosphäre schaffen
- Lager organisieren
- Die Regeln des Hauses vertreten
- Externe Termine vereinbaren
- Personentransporte durchführen
- Hauswirtschaftliche Fertigkeiten fördern
- Sicherheit gewährleisten
- Ämtli einteilen, anleiten und überwachen
- Erste Hilfe leisten

### Teamarbeit

- Sitzungen leiten
- Sich auf Sitzungen vorbereiten
- An Sitzungen teilnehmen
- Sitzungen nachbereiten
- Den Informationsfluss gewährleisten
- Mit Konflikten im Team umgehen
- Teamentscheidungen mittragen

### Arbeit mit Gruppen

- Mit Krisen in der Gruppe umgehen
- Gruppengespräche leiten
- Gruppenprozesse begleiten und fördern
- Mit Gewalt in der Gruppe umgehen
- Auf Suchtmittelkonsum in der Gruppe reagieren
- Sich mit Klienten in der Öffentlichkeit bewegen

- Zu Aktivitäten und Spielen anleiten
- Zielgruppen in der Öffentlichkeit ansprechen: Drogenkonsument/innen, Prostituierte, von Armut Betroffene
- Rituale gestalten
- Öffentliche und private Aktions- und Spielräume gestalten
- Essenssituation gestalten
- Die Gruppe bei der Formulierung eigener Interessen unterstützen
- Angehörige mit einbeziehen
- Aussergewöhnliche Situationen bewältigen

### Förderplanung

- Fallarbeit auswerten
- Interventionen planen
- Mit unrealistischen Vorstellungen konfrontieren
- Anerkennungsarbeit leisten
- Präventionsarbeit leisten
- Förderplan erstellen
- Förderplan auswerten
- Eine sozialpädagogische Diagnose erstellen

### Administration

- Protokolle erstellen
- Budget erstellen
- Berichte schreiben
- Formulare ausfüllen
- Kasse führen
- Abrechnung erstellen
- Mit Budgetkürzungen umgehen
- Akten führen

- Telekommunikation und E-Mails verwalten
- Statistik führen
- Büromaterial verwalten
- Ausweise beschaffen
- Leistungen erfassen
- Flyer gestalten

#### Arbeit mit Einzelnen

- Austritt/Abschied gestalten
- Den Schul- und Ausbildungsprozess begleiten
- Beim Umgang mit Finanzen beraten und begleiten
- Eintritt/Neuaufnahme gestalten
- Zur Körperpflege und Hygiene anleiten
- Anschlusslösung organisieren
- Beziehungsarbeit leisten
- Fallsupervision vorbereiten
- Pflegen bei Mehrfachbehinderung
- Zu Hygiene anleiten: begleitetes Wohnen
- Bei Krisen Massnahmen einleiten

#### Öffentlichkeitsarbeit

- Institutionen nach aussen vertreten
- Themenorientierte Zielgruppenarbeit
- Themenorientiertes Informationsmarketing
- Über Veranstaltungen informieren und Werbung betreiben
- Zielgruppen zur Vertretung eigener Anliegen in der Öffentlichkeit anleiten
- Medienorientierung planen und durchführen
- Pressetexte verfassen

#### Selbstorganisation

- Sich weiterbilden
- Umgang mit eigenem Widerstand
- Rollenkonflikte bewältigen
- Eigenes Qualifikationsgespräch vorbereiten
- Arbeit reflektieren
- Zeitplan erstellen und Prioritäten setzen

#### Arbeit mit Familien

- Familienkonflikte bewältigen
- Familien-Soziogramm erstellen
- Die Zusammenarbeit mit der Familie planen
- Ein Gespräch mit der ganzen Familie einleiten

#### Zusammenarbeit extern

- Zusammenarbeit mit Institutionen, Fachpersonen und Zulieferern leisten
- Mit Ämtern, Lieferanten und/oder Fachpersonen Kontakt aufnehmen
- Mit externen Lieferanten zusammenarbeiten



### **Zukunftsperspektiven**

#### Neue Klientengruppen

- Junge Migrant/innen
- Alte Menschen
- Ältere Suchtabhängige
- Erwerbslose
- Randständige

#### Quartiermediation

- Quartiermediation

#### Komplexität

- Multifunktionell arbeiten
- Case Management führen

#### Grosssysteme

- Austauschprozesse gestalten
- Mit Tagesbetreuungsinstitutionen zusammenarbeiten
- Grosssysteme begleiten

#### Unternehmerisches Denken

- Leistungen nach Indikation erbringen
- Wirksamkeit der Arbeit messen
- Leistungsverträge vereinbaren
- Selbständigerwerbend sein

#### Kommunikation

- Neue Kommunikationsformen nutzen

#### Ethik

- Ethische Implikationen reflektieren

## 9.2 Dokumente aus dem Prozess der Datenauswertung und -interpretation

Die folgenden Abbildungen dokumentieren den Prozess der Datenauswertung und -interpretation:

- Abbildung 28: Subsumierung der sozialpädagogischen Aufgabenbereiche unter die Typologie der Sozialarbeit durch die Forschungsprojektgruppe (handschriftlich)
- Abbildung 29: Beispiel einer ersten (handschriftlichen) Zuordnung von sozialpädagogischen Situationen zu Schlüsselsituationen der Sozialarbeit anhand der Situationsmerkmale
- Abbildung 30: Bereits kommentierte Auflistung sämtlicher Schlüsselsituationen aus Sozialarbeit und Sozialpädagogik nach der Aufgabenbereichstypologie der Sozialarbeit als Grundlage zur diskursiven Validierung in der gesamten Forschungsprojektgruppe
- Abbildung 31: Bestimmung der Situationen, die als Ressourcen zu bezeichnen sind
- Abbildung 32: Beispiel einer Situation («Soziogramm erstellen»), die als Ressource bezeichnet wird

Abbildung 28: Subsumierung der sozialpädagogischen Aufgabenbereiche unter die Typologie der Sozialarbeit durch die Forschungsprojektgruppe(handschriftlich)

| Sozialarbeit   | Indirekte Klientenarbeit  | Interne Zusammenarbeit  |
|--|---|---|
| <u>Methodische Grundschritte</u><br>Situation erfassen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstgespräch</li> <li>• Situation einschätzen</li> </ul> Ziele definieren <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auftrag klären</li> <li>• Ziele vereinbaren</li> <li>• Arbeit im Zwangskontext</li> </ul> Interventionen planen und umsetzen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Setting planen</li> <li>• Standortgespräche führen</li> <li>• Handlungsbedarf erkennen</li> <li>• <b>Förderplanung</b></li> </ul> Zusammenarbeit abschliessen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abschlussgespräch führen</li> <li>• Nachsorge organisieren</li> <li>• <b>Abschied / Antritt gestalten</b></li> </ul> | <u>Indirekte Klientenarbeit</u><br>Sozialpolitisches Engagement <ul style="list-style-type: none"> <li>• In Interessenverbänden mitarbeiten</li> <li>• Bedürfnisse erheben</li> <li>• Themen lancieren</li> <li>• Lobbyarbeit machen</li> <li>• Labels vergeben</li> <li>• Stellungnahmen abgeben</li> <li>• Missstände publik machen</li> <li>• Brachliegende Ressourcen nutzen</li> </ul> Öffentlichkeitsarbeit <ul style="list-style-type: none"> <li>• Für Anliegen der KlientInnen sensibilisieren</li> <li>• Das eigene Angebot bekannt machen</li> </ul> Projektarbeit <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Projekt leiten</li> <li>• An einem Projekt teilnehmen</li> </ul> Prävention <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhalten direkt beeinflussen</li> <li>• Verhalten indirekt beeinflussen</li> <li>• Lebenswelt gestalten</li> </ul> | Interne Zusammenarbeit <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf unterschiedlichen Ebenen zusammenarbeiten</li> <li>• Besondere Aufgaben übernehmen</li> <li>• Die eigene Institution weiterentwickeln</li> <li>• Eine eigene Position vertreten</li> </ul> Externe Zusammenarbeit <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiterbildung und Beratung anbieten</li> <li>• Kontakt zu ähnlichen Stellen pflegen</li> <li>• Kontakt zu Behörden pflegen</li> <li>• In Kommissionen und Vorständen mitarbeiten</li> <li>• Mit Freiwilligen zusammenarbeiten</li> </ul> Administration <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Arbeit planen</li> <li>• Institutionsadministration führen</li> <li>• Klientenadministration führen</li> </ul> Professionalität <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich weiterbilden</li> <li>• Eigene Arbeit reflektieren</li> <li>• Eigene Gesundheit pflegen</li> </ul> |

Fassung vom 19.10.05

1/5

## Direkte Klientenarbeit

### Beraten

- Einzelne KlientInnen beraten
- Angehörige beraten
- Umfeld beraten
- Familien beraten
- Organisationen beraten
- Unter erschwerten Bedingungen beraten
- Telefonisch beraten

### Begleiten

- Handlungskompetenztraining
- Veränderungsprozesse begleiten
- Verfahren begleiten
- Zu Terminen begleiten
- Tägliche Mithilfe leisten
- Kritische Situationen begleiten
- Niederschwellige Zusammenarbeit
- *Den Schul- u. Ausbildungsprozess begleiten*
- *Soz. Kompetenztraining*

### Verhandeln

- Mit KlientInnen verhandeln
- Zwischen KlientInnen und Dritten vermitteln
- Sich für KlientInnen einsetzen
- Zwischen KlientInnen vermitteln

### Motivieren

- Folgen aufzeigen
- Gesprächsproben ermöglichen
- Positive Erfahrungen ermöglichen
- Motivierende Gesprächsführung
- Angebot aufrecht erhalten

### Triage machen

- Triagegespräch führen
- An andere Stellen vermitteln
- Abklärungen veranlassen
- Intakegespräch führen

### Ressourcen erschliessen

- Informationen vermitteln
- Mit KlientInnen gemeinsam Ressourcen erschliessen
- Für KlientInnen Ressourcen erschliessen

### Krisenintervention

- Selbstgefährdende KlientInnen
- Fremdgefährliche KlientInnen
- Gefährdete KlientInnen
- Todesfall
- *Krisensituationen im Alltag*
- *Erste Hilfe leisten*
- *Unfall*

### Kontrollieren

- Wohlverstandenes Interesse der KlientInnen wahren
- Regeln der Institution durchsetzen
- Einhaltung von Weisungen überwachen

### Abklären

- Abklärungen im Auftrag der KlientInnen
- Berichte an Behörden verfassen
- Gutachten für das Gericht erstellen

## *Alltag bewältigen*

- *Allein Nachdienst leisten*
- *Sicherheit gewährleisten*
- *Ansflüge machen* *Pass-transport s.m. Klienten!* *d. öffentl. k. ....*
- *Rituale gestalten*

## *Pflegen*

Abbildung 29: Beispiel einer ersten (handschriftlichen) Zuordnung von sozialpädagogischen Situationen zu Schlüsselsituationen der Sozialarbeit anhand der Situationsmerkmale

hpsabb - Inhalt
Seite 1 von 1

## Inhalt

Arbeit mit Gruppen

- ☐ Inhalt
- ☐ Überblick
- ☐ Ressourcen
- ☐ Mit Krisen in der Gruppe umgehen → DK Krisenintervention Krisensit. i. Allt
- ☐ Gruppengespräche leiten → DK Handlungs.komp.trainings Sitz
- ? ☐ Begleiten und fördern von Gruppenprozessen →
- ☐ Mit Gewalt in der Gruppe umgehen → DK Verhandeln Mit Klientinnen verk.
- ☐ Auf Suchtmittelkonsum in der Gruppe reagieren → DK Kontrollieren Regelimpl. best. durchl.
- n ☒ Sich mit Klienten in der Öffentlichkeit bewegen → DK Alltag Ausflüge...
- h ☒ Zu Aktivitäten und Spielen anleiten → DK Alltag
- ? ☐ ~~Zielgruppen in der Öffentlichkeit ansprechen: DrogenkonsumentInnen, Prostituierte, von Armut Betroffene~~ DK auf der Gasse präsent sein begleiten Vollerschwell. ZA auf der Gasse präsent sein
- n ? ☐ Rituale gestalten → DK Alltag
- ☐ Öffentliche und private Aktions- und Spielräume gestalten → IK Prävention Lebenswelt gestalten
- h ☐ Essenssituation gestalten → DK Alltag
- ? ☐ Die Gruppe bei der Formulierung eigener Interessen unterstützen
- ☐ Angehörige mit einbeziehen → IK Prävention Verh. direkt, beif. Lebens-komp. stärk 2
- ☐ Vorlage
- ☐ Aussergewöhnliche Situationen bewältigen
  - ☐ Frauenhaus → DK Krisenint. gefährdet
  - ☐ schwerer Unfall → Krisenint. Klient.
  - Krisenint. → Unfall

<http://195.141.143.38:8083/hpsabb/sozpaed/kompetenzen/kompgr2/>
20.10.2005



# Inhalt

## Arbeit mit Einzelnen

- ☐ Inhalt
- ☐ Überblick
- ☐ Ressourcen
- ☐ Austritt / Abschied gestalten → <sup>MG</sup> abschließen <sup>ZA</sup> ~~gestalt~~
- ☐ Den Schul- und Ausbildungsprozess begleiten → <sup>DK</sup> begleiten
- ☐ Beim Umgang mit Finanzen ~~beraten~~ und begleiten → <sup>DK</sup> begleiten <sup>Handlgs. komp.</sup>
- ? ☐ Eintritt / Neuaufnahme gestalten <sup>MG</sup> Sit. erfassen - <sup>Eintrittsgespr. / Erstgespr.</sup> <sup>Neuaufnahme</sup> → krit. Sit.
- ☐ Zur Körperpflege und Hygiene anleiten <sup>DK</sup> begleiten <sup>Handlgs. shopop. trainings</sup>
- ☐ Anschlusslösung organisieren <sup>MG</sup> → <sup>ZA</sup> abschließen → Nachsorge abschl. 2
- ☐ Aufklärungsarbeit leisten <sup>IK</sup> → Prävention: Verh. direkt beeinflussen
- ☐ Beziehungsarbeit leisten → <sup>gute Bl.</sup>
- ☐ Falls <sup>besprechung</sup> ~~supervision~~ vorbereiten → <sup>Professionalität</sup> → eigene Arbeit reflektieren
- <sup>n</sup> ☐ Pflegen bei Mehrfachbehinderung → <sup>DK</sup> <sup>Präsenz</sup>
- ☐ Zu Hygiene anleiten: begleitetes Wohnen <sup>DK</sup> begleiten <sup>Handlgs. komp. f.</sup>
- ☐ Bei Krisen <sup>sofort</sup> Massnahmen einleiten <sup>DK</sup> Krisenintervent. → selbstgefährd. Klienten
- ☐ Vorlage

Abbildung 30: Bereits kommentierte Auflistung sämtlicher Schlüsselsituationen aus Sozialarbeit und Sozialpädagogik nach der Aufgabenbereichstypologie der Sozialarbeit als Grundlage zur diskursiven Validierung in der gesamten Forschungsprojektgruppe

| Zuordnung der SP-Kompetenzen zu den SA-Schubladen. Die SP-Kompetenzen sind soweit als möglich integral zugeordnet worden. Vorschläge von Monika und Katharina zur weitergehenden Zuordnung zu einzelnen SA-Kompetenzen stehen in Spalte 3 (+ = so belassen, Ziffer = SP-Komp unter die entsprechende SA-Komp subsummieren). Meine Bemerkungen in Spalte 4. |        |                      |                    |
|--|--------|----------------------|--------------------|
| Sozialarbeit   | Mo, Ka | Bear. heute d. d. M. |                    |
| <b>Methodische Grundschrte</b>   |        |                      |                    |
| ✓ Situation erfassen   |        |                      |                    |
| 1 SA Erstgespräch  |        |                      |                    |
| 2 SA Situation einschätzen   |        |                      |                    |
| 3 SP Eine sozialpädagogische Diagnose erstellen  | 2 ✓    |                      |                    |
| 4 SP Familien-Soziogramm erstellen   | +      |                      | R                  |
| ✓ Ziele definieren   |        |                      |                    |
| 5 SA Auftrag klären  |        |                      |                    |
| 6 SA Ziele vereinbaren   |        |                      |                    |
| 7 SA Arbeit im Zwangskontext   |        |                      |                    |
| ✓ Interventionen planen und umsetzen   |        |                      |                    |
| 8 SA Setting planen  |        | ✓                    | SA/SP<br>SA/SP     |
| 9 SA Standortgespräche führen  |        |                      |                    |
| 10 SA Handlungsbedarf erkennen   |        |                      |                    |
| 11 SP Interventionen planen  | 12     |                      | SP                 |
| 12 SP Förderplan erstellen   | +      |                      |                    |
| 13 SP Förderplan auswerten   | 12     | 3                    |                    |
| 14 SP Die Zusammenarbeit mit der Familie planen  | 8 ✓    |                      |                    |
| ✓ Zusammenarbeit abschliessen  |        |                      |                    |
| 15 SA Abschlussgespräch führen   |        |                      |                    |
| 16 SA Nachsorge organisieren   |        |                      |                    |
| 17 SP Austritt / Abschied gestalten  | +      |                      | begleiten<br>SA/SP |
| 18 SP Anschlusslösung organisieren   | 16 ✓   |                      |                    |
| <b>Direkte Klientenarbeit</b>  |        |                      |                    |
| ✓ Beraten  |        |                      |                    |
| 19 SA Einzelne KlientInnen beraten   |        |                      |                    |
| 20 SA Angehörige beraten   |        |                      |                    |
| 21 SA Umfeld beraten   |        |                      |                    |
| 22 ✓ SA Familien beraten I   |        |                      |                    |
| 23 SA Organisationen beraten   |        |                      |                    |
| 24 SA Unter erschwerten Bedingungen beraten  |        |                      |                    |
| 25 SA Telefonisch beraten  |        |                      |                    |
| 26 SP Mit Ängsten von Betreuten situationsgerecht umgehen  | 19 ✓   |                      |                    |
| 27 SP Familienkonflikte bewältigen   | 22     |                      |                    |
| 28 SP Ein Gespräch mit der ganzen Familie einleiten  | 22     |                      | R                  |
| ✓ Begleiten  |        |                      |                    |
| 29 a SA Handlungskompetenztraining   |        |                      |                    |
| 30 SA Veränderungsprozesse begleiten   |        |                      |                    |
| 31 SA Verfahren begleiten  |        |                      |                    |
| 32 SA Zu Terminen begleiten  |        |                      |                    |
| 33 SA Tätige Mithilfe leisten  |        |                      |                    |
| 34 SA Kritische Situationen begleiten  |        |                      |                    |
| 35 SA Niederschwellige Zusammenarbeit  |        |                      |                    |
| 36 SP Alltagsübergänge gestalten   | +      |                      |                    |
| 37 SP Hauswirtschaftliche Fertigkeiten fördern   | +      |                      |                    |
| 38 SP Ämtli einteilen, anleiten und überwachen   | +      |                      |                    |
| 39 SP Gruppengespräche leiten  | 29     |                      |                    |
| 40 SP Begleiten und fördern von Gruppenprozessen   | +      |                      |                    |
| 41 SP auf der Gasse präsent sein   | +      |                      |                    |

29b Sozialkompetenztraining

|    |   |                 |    |        |
|----|---|-----------------|----|--------|
| 42 | SP Mit unrealistischen Vorstellungen konfrontieren                            | 43              | ?? | R      |
| 43 | SP Den Schul- und Ausbildungsprozess begleiten                                | +               |    |        |
| 44 | SP Beim Umgang mit Finanzen beraten und begleiten                             | +               |    |        |
| 45 | SP Zur Körperpflege und Hygiene anleiten                                      | 29 a            | ?? |        |
| 46 | SP Zu Hygiene anleiten: begleitetes Wohnen                                    | 29 a            | ?? |        |
| 47 | SP Zielgruppen zur Vertretung eigener Anliegen in der Öffentlichkeit anleiten | 29 b            | ?? |        |
| 48 | SP Grenzen setzen   | <del>28</del>   | ?? | R      |
| 49 | SP Verhalten spiegeln und konfrontieren                                       | <del>28 b</del> | ?? | R      |
| ✓  | Motivieren  |                 |    |        |
| 50 | SA Folgen aufzeigen   |                 |    |        |
| 51 | SA Gesprächsproben ermöglichen  |                 |    |        |
| 52 | SA Positive Erfahrungen ermöglichen   |                 |    |        |
| 53 | SA Motivierende Gesprächsführung  |                 |    |        |
| 54 | SA Angebot aufrecht erhalten  |                 |    |        |
| ✓  | Verhandeln  |                 |    |        |
| 55 | SA Mit KlientInnen verhandeln   |                 |    |        |
| 56 | SA Zwischen KlientInnen und Dritten vermitteln                                |                 |    |        |
| 57 | SA Sich für KlientInnen einsetzen   |                 |    |        |
| 58 | SA Zwischen KlientInnen vermitteln  |                 |    |        |
| 59 | SP Mit Gewalt in der Gruppe umgehen   | +               |    |        |
| 60 | SP mit Konflikten mit einzelnen umgehen                                       | 55              |    |        |
| ✓  | Triage machen   |                 |    |        |
| 61 | SA Triagegespräch führen  |                 |    |        |
| 62 | SA An andere Stellen vermitteln   |                 |    |        |
| 63 | SA Abklärungen veranlassen  |                 |    |        |
| 64 | SA Intakegespräch führen  |                 |    |        |
| ✓  | Ressourcen erschliessen   |                 |    |        |
| 65 | SA Informationen vermitteln   |                 |    |        |
| 66 | SA Mit KlientInnen gemeinsam Ressourcen erschliessen ✓                        |                 |    |        |
| 67 | SA Für KlientInnen Ressourcen erschliessen                                    |                 |    |        |
| 68 | SP Externe Termine vereinbaren  | +               |    | Stfuer |
| 69 | SP Ausweise beschaffen  | 67              |    |        |
| 70 | SP Anwältin der Jugendlichen sein <i>anwaltschaftlich</i>                     | +               |    | R      |
| ✓  | Krisenintervention  |                 |    |        |
| 71 | SA Selbstgefährdende KlientInnen  |                 |    |        |
| 72 | SA Fremdgefährliche KlientInnen   |                 |    |        |
| 73 | SA Gefährdete KlientInnen   |                 |    |        |
| 74 | SA Todesfall / Unfall   |                 |    |        |
| 75 | SP Erste Hilfe leisten  | +               |    | dk     |
| 76 | SP Mit Krisen in der Gruppe umgehen   | +               |    |        |
| 77 | SP Aussergewöhnliche Situationen bewältigen <i>g haus</i>                     | 73, "Unfall"    |    |        |
| 78 | SP Bei Krisen Massnahmen einleiten  | 71              | ✓  |        |
| ✓  | Kontrollieren   |                 |    |        |
| 79 | SA Wohlverstandenes Interesse der KlientInnen wahren                          |                 |    |        |
| 80 | SA Regeln der Institution durchsetzen   |                 |    |        |
| 81 | SA Einhaltung von Weisungen überwachen  |                 |    |        |
| 82 | SP Die Regeln des Hauses vertreten <i>wirklich</i>                            |                 |    |        |
| 83 | SP Auf Suchtmittelkonsum in der Gruppe reagieren <i>Sanktion</i>              | +               |    |        |
| ✓  | Abklären  |                 |    |        |
| 84 | SA Abklärungen im Auftrag der KlientInnen                                     |                 |    |        |
| 85 | SA Berichte an Behörden verfassen   |                 |    |        |
| 86 | SA Gutachten für das Gericht erstellen  |                 |    |        |
| ✓  | Alltag bewältigen   | +               |    |        |

|                  |  |                              |                      |
|------------------|--|------------------------------|----------------------|
| 87               | SP Allein Nachtdienst leisten                                | +                            |                      |
| 88               | SP Personentransporte durchführen                            | +                            |                      |
| 89               | SP Sicherheit gewährleisten                                  | +                            |                      |
| 90               | SP Sich mit Klienten in der Öffentlichkeit bewegen           | +                            |                      |
| 91               | SP Zu Aktivitäten und Spielen anleiten                       | +                            |                      |
| 92               | SP Rituale gestalten   | +                            |                      |
| 93               | SP Essenssituation gestalten                                 | +                            |                      |
| ✓                | Pflegen  |                              |                      |
| 94               | SP Pflegen bei Mehrfachbehinderung                           | +                            |                      |
|                  | <b>Indirekte Klientenarbeit</b>                              |                              |                      |
| ✓                | Sozialpolitisches Engagement                                 |                              |                      |
| 95               | SA In Interessenverbänden mitarbeiten                        |                              |                      |
| 96               | SA Bedürfnisse erheben                                       |                              |                      |
| 97               | SA Themen lancieren  |                              |                      |
| 98               | SA Lobbyarbeit machen  |                              |                      |
| 99               | SA Labels vergeben   |                              |                      |
| 100              | SA Stellungnahmen abgeben                                    |                              |                      |
| 101              | SA Missstände publik machen                                  |                              |                      |
| 102              | SA Brachliegende Ressourcen nutzen                           |                              |                      |
| 103              | SP Bedürfnisse erheben                                       | 96                           | ✓                    |
| ✓                | Öffentlichkeitsarbeit  |                              |                      |
| 104              | SA Für Anliegen der KlientInnen sensibilisieren              |                              |                      |
| 105              | SA Das eigene Angebot bekannt machen                         |                              |                      |
| 106              | SP Institutionen nach aussen vertreten <i>40% / 20%</i>      | 105, 140                     |                      |
| 107              | SP Informationsrunde veranstalten                            | 105                          |                      |
| 108              | SP Pressetexte verfassen 1                                   | 105                          |                      |
| 109              | SP Medienorientierung planen und durchführen                 | 105                          |                      |
| 110              | SP Pressetexte verfassen 2                                   | 105                          |                      |
| ✓                | Projektarbeit  |                              |                      |
| 111              | SA Ein Projekt leiten  |                              |                      |
| 112              | SA An einem Projekt teilnehmen                               |                              |                      |
|                  | <b>Prävention</b>  |                              |                      |
| 113              | SA Verhalten direkt beeinflussen                             |                              |                      |
| 114              | SA Verhalten indirekt beeinflussen                           |                              |                      |
| 115              | SA Lebenswelt gestalten                                      |                              |                      |
| 116              | SP Gesundheit fördern  | M6                           |                      |
| 117              | SP Öffentliche und private Aktions- und Spielräume gestalten | M5                           | ??                   |
| 118              | SP Angehörige mit einbeziehen                                | M4                           | ??                   |
| 119              | SP Präventionsarbeit leisten <i>Lebetsdetektor II</i>        | 113, "gefährdete beraten" II |                      |
| 120              | SP Aufklärungsarbeit leisten                                 | 113                          |                      |
|                  | <b>Interne Zusammenarbeit</b>                                |                              |                      |
| 121 <sub>a</sub> | SA Auf unterschiedlichen Ebenen zusammenarbeiten             |                              | Auf SPkomp aufteilen |
| 122 <sub>b</sub> | SA Besondere Aufgaben übernehmen                             |                              | Auf SPkomp aufteilen |
| 123              | SA Die eigene Institution weiterentwickeln                   |                              |                      |
| 124              | SA Eine eigene Position vertreten                            |                              |                      |
| 125              | SP Räumlichkeiten gestalten                                  | + (sit2)                     |                      |
| 126              | SP Lager organisieren  | +                            |                      |
| 127              | SP Sitzungen leiten  | 122                          |                      |
| 128              | SP sich auf Sitzungen vorbereiten                            | 121                          | -                    |
| 129              | SP an Sitzungen teilnehmen                                   | 121                          | -                    |
| 130              | SP Sitzungen nachbereiten                                    | 121                          | -                    |

*Schluss*



2. Teil  
aufzählen

|     |   |         |                      |
|-----|---|---------|----------------------|
| 131 | SP Den Informationsfluss gewährleisten  | 121     | -                    |
| 132 | SP Mit Konflikten im Team umgehen   | 121     | -                    |
| 133 | SP Teamentscheidungen mittragen   | 121     | -                    |
| 134 | SP Fallarbeit auswerten   | 123     |                      |
| 135 | SP Flyer gestalten  | 121     | -                    |
| 136 | SP Eigenes Qualifikationsgespräch vorbereiten                                 |         | 128                  |
| ✓   | Externe Zusammenarbeit  |         |                      |
| 137 | SA Weiterbildung und Beratung anbieten  |         |                      |
| 138 | SA Kontakt zu ähnlichen Stellen pflegen                                       |         |                      |
| 139 | SA Kontakt zu Behörden pflegen  |         |                      |
| 140 | SA In Kommissionen und Vorständen mitarbeiten                                 | + ...   |                      |
| 141 | SA Mit Freiwilligen zusammenarbeiten  |         |                      |
| ✓   | Administration  |         |                      |
| 142 | SA Eigene Arbeit planen   |         |                      |
| 143 | SA Institutionsadministration führen  |         | Auf SPkomp aufteilen |
| 144 | SA Klientenadministration führen  |         | Auf SPkomp aufteilen |
| 145 | SP Protokolle erstellen   | 143     |                      |
| 146 | SP Budget erstellen   | 143     | 148                  |
| 147 | SP Berichte schreiben   | 144     |                      |
| 148 | SP KasseBuchhaltung führen  | 143     |                      |
| 149 | SP Abrechnung erstellen   | 148 143 |                      |
| 150 | SP Mit Budgetkürzungen umgehen  | 148     |                      |
| 151 | SP Akte führen  | 144     |                      |
| 152 | SP Telekommunikation und Emails verwalten                                     | 142     |                      |
| 153 | SP Statistik führen   | 143     |                      |
| 154 | SP Büromaterial verwalten   | 143     |                      |
| 155 | SP Leistungen erfassen / verrechnen   | 144 143 | 148                  |
| 156 | SP Zeitplan erstellen und Prioritäten setzen                                  | 142     |                      |
|     | Professionalität  |         |                      |
| 157 | SA Sich weiterbilden  |         |                      |
| 158 | SA Eigene Arbeit reflektieren   |         |                      |
| 159 | SA Eigene Gesundheit pflegen  |         |                      |
| 160 | SP Fallsupervision vorbereiten  | 158     |                      |
| 161 | SP Sich weiterbilden  | 157     |                      |
| 162 | SP Arbeit reflektieren  | 158     |                      |
|     | <b>Sozialpädagogik</b>  |         |                      |
|     | Planung der Arbeit mit Gruppen  |         |                      |
|     | Arbeit mit Gruppen  |         |                      |
|     | SP Die Gruppe bei der Formulierung eigener Interessen unterstützen (löschen?) |         |                      |
|     | Teamarbeit  |         |                      |
|     | Förderplanung   |         |                      |
|     | SP Anerkennungsarbeit leisten (R)   |         |                      |
|     | Administration  |         |                      |
|     | SP Formulare ausfüllen (R)  |         |                      |
|     | Arbeit mit Einzelnen  |         |                      |
|     | SP Eintritt / Neuaufnahme gestalten (?)                                       | 1,77    |                      |
|     | SP Beziehungsarbeit leisten (R)   |         |                      |
|     | Öffentlichkeitsarbeit   |         |                      |
|     | Selbstorganisation  |         |                      |
|     | SP Umgang mit eigenem Widerstand (R)  |         |                      |
|     | SP Rollenkonflikte bewältigen (R)   |         |                      |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | Arbeit mit Familien                               |  |  |
|  | Zusammenarbeit extern                             |  |  |
|  | <b>Zukunftsperspektiven</b>                       |  |  |
|  | Neue Klientengruppen                              |  |  |
|  | Junge MigrantInnen                                |  |  |
|  | Alte Menschen                                     |  |  |
|  | Ältere Suchtabhängige                             |  |  |
|  | Erwerbslose                                       |  |  |
|  | Randständige                                      |  |  |
|  | Quartiermediation                                 |  |  |
|  | Quartiermediation                                 |  |  |
|  | Komplexität                                       |  |  |
|  | Multifunktional arbeiten                          |  |  |
|  | Casemanagement führen                             |  |  |
|  | Grosssysteme                                      |  |  |
|  | Austauschprozesse gestalten                       |  |  |
|  | Mit Tagesbetreuungsinstitutionen zusammenarbeiten |  |  |
|  | Grosssysteme begleiten                            |  |  |
|  | Unternehmerisches Denken                          |  |  |
|  | Leistungen nach Indikation erbringen              |  |  |
|  | Wirksamkeit der Arbeit messen                     |  |  |
|  | Leistungsverträge vereinbaren                     |  |  |
|  | Selbständig erwerbend sein                        |  |  |
|  | Kommunikation                                     |  |  |
|  | Neue Kommunikationsformen nutzen                  |  |  |
|  | Ethik   |  |  |
|  | Ethische Implikationen reflektieren               |  |  |

Abbildung 31: Bestimmung der Situationen, die als Ressourcen zu bezeichnen sind

hpsabb - Situationen

Seite 1 von 2

# Situationen

*1 Beziehung werden  
leisten*

## unterstützen, loben, motivieren (R)

Konkrete Beschreibung einer beruflichen Situation und ihrer Bewältigung

- Eingeschickt von mengesser
- Veröffentlicht: 2005-09-22
- Mehr

## Sich mit Nähe und Distanz auseinandersetzen

(R)

- Eingeschickt von mengesser
- Veröffentlicht: 2005-09-22
- Mehr

## "Anwältin" der Jugendlichen sein w. 1

*DK Ressource erschließen*

- Eingeschickt von mengesser
- Veröffentlicht: 2005-09-22
- Mehr

## Grenzen setzen

*DK → besetzen  
→ Soz. komp. trainings*

- Eingeschickt von mengesser
- Veröffentlicht: 2005-09-22
- Mehr

## Verhalten aushalten (R)

- Eingeschickt von mengesser

<http://195.141.143.38:8083/hpsabb/sozpaed/kompetenzen/kompgr6/komp9/>

20.10.2005

Abbildung 32: Beispiel einer Situation («Soziogramm erstellen»), die als Ressource bezeichnet wird

## Methodische Grundschritte

### Situation erfassen

- SA Erstgespräch
- SA Situation einschätzen
- SP Eine sozialpädagogische Diagnose erstellen
- SP Familien-Soziogramm erstellen

R

**Familien-Soziogramm erstellen**

**Konkrete Beschreibung einer beruflichen Situation und Ihrer Bewältigung**

Familie Kunterbunt kommt zum ersten Gespräch. Es geht um Besuchsregelungen und Finanzen sowie um Streitereien unter den Kindern. Die Mutter hat 4 Kinder von drei verschiedenen Vätern. Eines dieser Kinder wohnt bei den Grosseltern. Ihr aktueller Mann bringt auch zwei Kinder aus der ersten Ehe mit.

Damit klarer wird, wer zu wem gehört, stellt Leo ein Körblein voll Töggeli auf den Tisch in der Mitte und erklärt, dass kleine Töggeli Kinder und grössere Töggeli erwachsene Personen bedeuten. Die pyramidenförmigen sind weiblich, die zylindrischen Figuren sind männlich.

Als erste Aufgabe wählt die Familie Töggeli, die der aktuellen zusammenwohnenden Familie entsprechen. Zweitens soll man Töggeli für die Familienmitglieder ausserhalb der gemeinsamen Wohnung wählen. Nun sollen die Figuren aufgestellt werden, und zwar so: Personen, die sich nahe sind, sollen nahe beieinander aufgestellt werden, Personen, die sich nicht so eng zusammen fühlen, stehen weiter auseinander.

Die Familie erkennt schon durch die Gruppierung und Benennung der Figuren, dass es verschiedenen Konflikte, Bedürfnisse und Interessen gibt.

Da die Nähe und Distanz nicht für alle gleich sind, lässt Leo verschiedene Varianten aufstellen. Eine Variante wird auf Papier aufgezeichnet und es wird hinzugefügt, wie die Figuren heissen und wie sie gerufen werden. Leo hält weitere Varianten als Fotos fest.

**situationskreis**

- Der Sozialpädagoge braucht für seine sozialpädagogische Diagnostik eine Idee über die Familiensituation.
- Der Sozialpädagoge arbeitet in beratender Funktion mit der Familie.

**qualitätskriterien**

- Regeln, die eingehalten werden müssen, damit die Situationsbewältigung als kompetent gelten kann.

**externe ressourcen**

- Werkzeuge, Instrumente, Hilfsmittel für die Situationsbewältigung.

**kenntnisse**

- Theoretische Kenntnisse, die die Situationsbewältigung vorbereiten

## 9.3 Empirische Erhebung der Schlüsselsituationen

|  |            |
|--|------------|
| <b>Schlüsselsituationen zu den methodischen Grundschritten .....</b> | <b>254</b> |
| <b>1 Situation erfassen .....</b>                                    | <b>254</b> |
| 1.1 Erstgespräch (SA) .....  | 254        |
| 1.2 Eintritt/Neuaufnahme gestalten (SP) .....                        | 255        |
| 1.3 Situation einschätzen (SA/SP).....                               | 255        |
| <b>2 Ziele definieren .....</b>                                      | <b>257</b> |
| 2.1 Auftrag klären (SA) .....  | 257        |
| 2.2 Ziele vereinbaren (SA) .....                                     | 257        |
| 2.3 Sozialarbeit im Zwangskontext .....                              | 258        |
| <b>3 Interventionen planen und umsetzen (SA/SP) .....</b>            | <b>258</b> |
| 3.1 Setting planen.....  | 258        |
| 3.2 Standortgespräche führen (SA/SP).....                            | 260        |
| 3.3 Sozialarbeiterischen Handlungsbedarf erkennen (SA).....          | 261        |
| 3.4 Sozialpädagogischen Förderplan erstellen .....                   | 262        |
| <b>4 Zusammenarbeit abschliessen (SA/SP) .....</b>                   | <b>263</b> |
| 4.1 Abschlussgespräch führen (SA).....                               | 263        |
| 4.2 Austritt/Abschied gestalten (SP) .....                           | 264        |
| 4.3 Nachfolgelösung organisieren (SA/SP) .....                       | 264        |
| <b>Schlüsselsituationen zur direkten Klientenarbeit.....</b>         | <b>266</b> |
| <b>5 Beraten .....</b>   | <b>266</b> |
| 5.1 Einzelne Klient/innen beraten (SA/SP) .....                      | 266        |
| 5.2 Angehörige beraten (SA).....                                     | 268        |
| 5.3 Umfeld beraten (SA).....   | 269        |
| 5.4 Familien beraten (SA/SP) .....                                   | 270        |
| 5.5 Organisationen beraten (SA) .....                                | 272        |
| 5.6 Unter erschwerten Bedingungen beraten (SA).....                  | 273        |
| 5.7 Telefonisch beraten (SA) .....                                   | 274        |
| <b>6 Begleiten .....</b>   | <b>274</b> |
| 6.1 Handlungskompetenztraining (SA/SP).....                          | 274        |
| 6.2 Veränderungsprozesse begleiten (SA) .....                        | 277        |
| 6.3 Verfahren begleiten (SA).....                                    | 279        |
| 6.4 Zu Terminen begleiten (SA) .....                                 | 280        |
| 6.5 Tätige Mithilfe leisten (SA) .....                               | 280        |
| 6.6 Kritische Situationen begleiten (SA) .....                       | 281        |
| 6.7 Niederschwellige Zusammenarbeit (SA) .....                       | 282        |
| Anhang: Empirische Erhebung der Schlüsselsituationen _249            |            |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 6.8       | Alltagsübergänge gestalten (SP) .....                        | 283        |
| 6.9       | Ämtli, einteilen, anleiten und überwachen (SP) .....         | 283        |
| 6.10      | Gruppengespräche leiten (SP) .....                           | 284        |
| 6.11      | Gruppenprozesse begleiten und fördern (SP) .....             | 285        |
| 6.12      | Den Schul- und Ausbildungsprozess begleiten (SP) .....       | 287        |
| 6.13      | Beim Umgang mit Finanzen beraten und begleiten (SP) .....    | 287        |
| 6.14      | Sozialkompetenztraining (SP) .....                           | 288        |
| <b>7</b>  | <b>Motivieren (SA).....</b>                                  | <b>288</b> |
| 7.1       | Folgen aufzeigen .....                                       | 288        |
| 7.2       | Gesprächsproben ermöglichen.....                             | 289        |
| 7.3       | Positive Erfahrungen ermöglichen .....                       | 290        |
| 7.4       | Motivierende Gesprächsführung .....                          | 291        |
| 7.5       | Angebot aufrechterhalten.....                                | 291        |
| <b>8</b>  | <b>Verhandeln (SA/SP).....</b>                               | <b>292</b> |
| 8.1       | Mit Klient/innen verhandeln (SA/SP).....                     | 292        |
| 8.2       | Zwischen Klient/innen und Dritten vermitteln (SA/SP) .....   | 293        |
| 8.3       | Sich für Klient/innen einsetzen (SA) .....                   | 294        |
| 8.4       | Zwischen Klient/innen vermitteln (SA) .....                  | 294        |
| <b>9</b>  | <b>Triage machen (SA) .....</b>                              | <b>295</b> |
| 9.1       | Triagegespräche führen .....                                 | 295        |
| 9.2       | An andere Stellen vermitteln.....                            | 296        |
| 9.3       | Abklärungen veranlassen .....                                | 297        |
| 9.4       | Intake-Gespräche führen .....                                | 297        |
| <b>10</b> | <b>Ressourcen erschliessen (SA/SP).....</b>                  | <b>298</b> |
| 10.1      | Informationen vermitteln (SA).....                           | 298        |
| 10.2      | Mit Klient/innen gemeinsam Ressourcen erschliessen (SA)..... | 299        |
| 10.3      | Für Klient/innen Ressourcen erschliessen (SA/SP) .....       | 301        |
| <b>11</b> | <b>Krisenintervention .....</b>                              | <b>303</b> |
| 11.1      | Selbstgefährdende Klient/innen (SA) .....                    | 303        |
| 11.2      | Fremdgefährliche Klient/innen (SA) .....                     | 304        |
| 11.3      | Gefährdete Klient/innen (SA/SP) .....                        | 305        |
| 11.4      | Todesfall/Unfall (SA/SP).....                                | 306        |
| 11.5      | Mit Krisen in der Gruppe umgehen (SP) .....                  | 308        |
| 11.6      | Mit Gewalt in der Gruppe umgehen (SP) .....                  | 308        |
| <b>12</b> | <b>Kontrollieren .....</b>                                   | <b>308</b> |
| <b>13</b> | <b>Abklären.....</b>   | <b>312</b> |
| 13.1      | Abklärungen in Auftrag der Klient/innen (SA) .....           | 312        |
| 13.2      | Berichte an Behörden verfassen (SA) .....                    | 313        |
| 13.3      | Gutachten für das Gericht erstellen (SA) .....               | 314        |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| <b>14</b>   | <b>Alltag bewältigen (SP)</b>   | <b>316</b> |
| 14.1  | Allein Nachtdienst leisten  | 316        |
| 14.2  | Personentransporte durchführen  | 316        |
| 14.3  | Sicherheit gewährleisten  | 316        |
| 14.4  | Sich mit Klient/innen in der Öffentlichkeit bewegen                     | 317        |
| 14.5  | Zu Aktivitäten und Spielen anleiten                                     | 317        |
| 14.6  | Rituale gestalten   | 317        |
| 14.7  | Essenssituation gestalten   | 318        |
| <b>15</b>   | <b>Pflegen bei Mehrfachbehinderung (SP)</b>                             | <b>319</b> |
| <b>Schlüsselsituationen zur indirekten Klientenarbeit</b> |   | <b>320</b> |
| <b>16</b>   | <b>Sozialpolitisches Engagement (SA/SP)</b>                             | <b>320</b> |
| 16.1  | In Interessenverbänden mitarbeiten (SA)                                 | 320        |
| 16.2  | Bedürfnisse erheben (SA/SP)   | 320        |
| 16.3  | Themen lancieren (SA)   | 321        |
| 16.4  | Lobbyarbeit machen (SA)   | 321        |
| 16.5  | Labels vergeben (SA)  | 322        |
| 16.6  | Stellungnahmen abgeben (SA)   | 322        |
| 16.7  | Missstände publik machen und angehen (SA)                               | 323        |
| 16.8  | Brachliegende Ressourcen nutzen (SA)                                    | 323        |
| <b>17</b>   | <b>Öffentlichkeitsarbeit</b>  | <b>324</b> |
| 17.1  | Für Anliegen der Klient/innen sensibilisieren (SA)                      | 324        |
| 17.2  | Das eigene Angebot bekannt machen (SA/SP)                               | 325        |
| 17.3  | Flyer gestalten (SP)  | 328        |
| <b>18</b>   | <b>Projektarbeit</b>  | <b>329</b> |
| 18.1  | Ein Projekt leiten (SA)   | 329        |
| 18.2  | An einem Projekt teilnehmen (SA)  | 331        |
| 18.3  | Lager organisieren  | 332        |
| <b>19</b>   | <b>Prävention</b>   | <b>332</b> |
| 19.1  | Verhalten direkt beeinflussen (SA/SP)                                   | 332        |
| 19.2  | Verhalten indirekt beeinflussen (SA/SP)                                 | 334        |
| 19.3  | Lebenswelt gestalten (SA/SP)  | 336        |
| <b>20</b>   | <b>Interne Zusammenarbeit/auf verschiedenen Ebenen zusammenarbeiten</b> | <b>338</b> |
| 20.1  | Mit ehrenamtlichen Vorgesetzten zusammenarbeiten                        | 338        |
| 20.2  | Sitzungen organisieren und leiten (SA/SP)                               | 339        |
| 20.3  | Teamarbeit (SA/SP)  | 341        |
| 20.4  | Im Grosssysteme interdisziplinär zusammenarbeiten (SA)                  | 343        |
| 20.5  | Teamleitung (SA)  | 344        |
| 20.6  | Interne Abläufe beherrschen (SA)  | 344        |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 20.7      | Besondere Aufgaben übernehmen, Mittelbeschaffung.....   | 345        |
| 20.8      | Räumlichkeiten gestalten (SA/SP) .....                  | 345        |
| 20.9      | Weiterbildung anbieten (SA) .....                       | 346        |
| 20.10     | Praktikant/innen begleiten (SA).....                    | 346        |
| 20.11     | Neue Mitarbeiter/innen einführen .....                  | 346        |
| 20.12     | Fachdokumentation führen.....                           | 347        |
| 20.13     | Die eigene Institution weiterentwickeln .....           | 347        |
| 20.14     | Eine eigene Position vertreten.....                     | 350        |
| <b>21</b> | <b>Externe Zusammenarbeit .....</b>                     | <b>351</b> |
| 21.1      | Weiterbildung und Beratung anbieten (SA) .....          | 351        |
| 21.2      | Kontakt zu ähnlichen Stellen pflegen (SA).....          | 351        |
| 21.3      | Kontakt zu Behörden pflegen (SA) .....                  | 352        |
| 21.4      | In Kommissionen und Vorstände mitarbeiten (SA/SP) ..... | 352        |
| 21.5      | Mit Freiwilligen zusammenarbeiten (SA) .....            | 353        |
| <b>22</b> | <b>Institutionsadministration .....</b>                 | <b>354</b> |
| 22.1      | Protokolle schreiben (SA/SP) .....                      | 354        |
| 22.2      | Buchhaltung führen (SA/SP) .....                        | 355        |
| 22.3      | Statistik führen (SA/SP).....                           | 356        |
| 22.4      | Akten archivieren (SA/SP) .....                         | 357        |
| <b>23</b> | <b>Klientenadministration.....</b>                      | <b>358</b> |
| 23.1      | Zahlungen berechnen (SA) .....                          | 358        |
| 23.2      | Berichte schreiben (SP) .....                           | 358        |
| 23.3      | Akten führen (SA/SP).....                               | 358        |
| 23.4      | Leistungen erfassen und verrechnen (SA/SP) .....        | 359        |
| 23.5      | Antrittsinventar erstellen (SA) .....                   | 360        |
| <b>24</b> | <b>Professionalität.....</b>                            | <b>360</b> |
| 24.1      | Sich weiterbilden (SA/SP) .....                         | 360        |
| 24.2      | Eigene Arbeit reflektieren (SA/SP) .....                | 361        |
| 24.3      | Eigene Gesundheit pflegen (SA).....                     | 364        |
| 24.4      | Eigene Arbeit planen (SP/SA).....                       | 365        |
|           | <b>Zukunftsperspektiven .....</b>                       | <b>367</b> |
| <b>25</b> | <b>Neue Klientengruppen .....</b>                       | <b>367</b> |
| 25.1      | Junge Migrant/innen .....                               | 367        |
| 25.2      | Alte Menschen .....                                     | 367        |
| 25.3      | Ältere Suchtabhängige .....                             | 368        |
| 25.4      | Erwerbslose .....                                       | 368        |
| 25.5      | Randständige .....                                      | 368        |
| <b>26</b> | <b>Quartiermediation .....</b>                          | <b>369</b> |



|                        |  |            |
|------------------------|--|------------|
| <b>27</b>              | <b>Komplexität .....</b>                                   | <b>369</b> |
| 27.1                   | Multifunktionell arbeiten .....                            | 369        |
| 27.2                   | Case Management führen.....                                | 369        |
| <b>28</b>              | <b>Grosssysteme .....</b>                                  | <b>370</b> |
| 28.1                   | Austauschprozesse gestalten .....                          | 370        |
| 28.2                   | Mit Tagesbetreuungsinstitutionen zusammenarbeiten.....     | 370        |
| 28.3                   | Grosssysteme begleiten .....                               | 370        |
| <b>29</b>              | <b>Unternehmerisches Denken .....</b>                      | <b>371</b> |
| 29.1                   | Leistungen nach Indikation erbringen .....                 | 371        |
| 29.2                   | Wirksamkeit der Arbeit messen.....                         | 371        |
| 29.3                   | Leistungsverträge vereinbaren .....                        | 371        |
| 29.4                   | Selbstständigerwerbend sein .....                          | 371        |
| <b>30</b>              | <b>Kommunikation .....</b>                                 | <b>372</b> |
| 30.1                   | Neue Kommunikationsformen nutzen .....                     | 372        |
| <b>31</b>              | <b>Ethik.....</b>  | <b>372</b> |
| 31.1                   | Ethische Implikationen reflektieren .....                  | 372        |
| <b>Ressourcen.....</b> |  | <b>373</b> |
| <b>32</b>              | <b>Ressourcen statt Schlüsselsituationen.....</b>          | <b>373</b> |
| 32.1                   | Familiensoziogramm erstellen (SP) .....                    | 373        |
| 32.2                   | Anerkennungsarbeit leisten (SP).....                       | 373        |
| 32.3                   | Formulare ausfüllen (SP).....                              | 373        |
| 32.4                   | Beziehungsarbeit leisten (SP) .....                        | 373        |
| 32.5                   | Umgang mit eigenem Widerstand (SP).....                    | 374        |
| 32.6                   | Rollenkonflikte bewältigen (SP) .....                      | 375        |
| 32.7                   | Ein Gespräch mit der ganzen Familie einleiten .....        | 375        |
| 32.8                   | Mit unrealistischen Vorstellungen konfrontieren (SP) ..... | 376        |
| 32.9                   | Grenzen setzen (SP).....                                   | 376        |
| 32.10                  | Verhalten spiegeln und konfrontieren (SP) .....            | 376        |
| 32.11                  | Anwaltschaftliche Arbeit.....                              | 376        |

## Schlüsselsituationen zu den methodischen Grundschritten

### 1 Situation erfassen

---

#### 1.1 Erstgespräch (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Ausgangslage für das Gespräch ist für alle Beteiligten mehr oder weniger unbekannt.
- Sozialarbeiter/in fördert die gegenseitige Beziehungsaufnahme.
- Sozialarbeiter/in steuert das Gespräch, soweit es Sinn ergibt und möglich ist.
- Die zeitlichen Ressourcen sind beschränkt.

#### Freiwilliges Erstgespräch durchführen (SA)

Der Sozialarbeiter auf der Alkoholberatungsstelle empfängt eine neue Klientin. Sie hat sich über das Sekretariat telefonisch zu einem Termin angemeldet, weil ihr der Alkoholkonsum ihres Ehemanns zu schaffen macht. Der Sozialarbeiter holt die Klientin im Warteraum ab. Er begrüsst sie, stellt sich mit Namen vor und bittet sie, in sein Büro zu kommen. Unterwegs fragt er sie, ob sie den Weg hierhin gut gefunden habe. Im Büro bittet er sie, Platz zu nehmen, und bietet ihr ein Glas Wasser an. Er beginnt das Gespräch damit, dass er sich und die Beratungsstelle kurz vorstellt und die Klientin darüber informiert, dass er unter Schweigepflicht steht. Dann stellt er die Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Erstgesprächs aus seiner Sicht dar und fragt die Klientin, mit welchen Erwartungen sie heute gekommen sei. Sie möchte für sich klären, ob eine solche Beratung sie in ihrer Situation unterstützen könnte. Der Sozialarbeiter fasst zusammen, was er aufgrund der Anmeldung weiss, und bittet die Klientin, ihm nun genauer zu sagen, wie ihre Situation aussehe und was ihr Anliegen sei. Der Sozialarbeiter folgt den Ausführungen der Klientin aufmerksam und anerkennt ihre bisherigen Versuche, das Problem zu lösen. Er sorgt mit geeigneten Gesprächstechniken dafür, dass sich die Klientin nicht in ihren Erzählungen verliert und sie gemeinsam herauskristallisieren, was die Hauptanliegen sind, z.B. fragt er zwischendurch nach oder fasst das Gesagte zusammen. Gegen Ende der Gesprächszeit stellt der Sozialarbeiter das weitere Vorgehen zur Diskussion. Er erklärt der Klientin, was er ihr von seiner Stelle aus anbieten kann. Die Klientin möchte gerne einen weiteren Termin vereinbaren. Bevor sie sich verabschieden, kommt der Sozialarbeiter nochmals auf die Erwartungen der Klientin für das heutige Gespräch zurück und fragt sie, ob sie bekommen habe, was sie brauche. Die Klientin ist zuversichtlich, dass sie die notwendige Unterstützung erhält.

#### Angeordnetes Erstgespräch vorbereiten (SA)

Der Lehrer macht sich Sorgen um einen seiner Schüler. Seine Leistungen seien in der letzten Zeit zurückgegangen, er komme oft zu spät und habe angetönt, dass er in der Familie grossen Belastungen ausgesetzt sei. Der Lehrer meldet den Schüler zu einem Erstgespräch bei der Schulsozialarbeiterin an. Diese überlegt sich, welches Ziel das Gespräch hat, in welchem Rahmen es stattfinden soll und welche Vorinformationen sie über die Situation schon hat. Sie vereinbart mit dem Lehrer, dass dieser zu Beginn des Gesprächs dabei sein und seine Sorge um den Schüler ausdrücken soll. Danach möchte sie mit dem Jungen allein weitersprechen. Sie verzichtet darauf, bei den anderen Lehrkräften Informationen über ihre Erfahrungen mit dem Schüler einzuholen. Falls nötig, würde sie das in einem weiteren Beratungsverlauf nach Absprache mit ihm tun. Es ist ihr für dieses erste Gespräch wichtig, dass sie zu dem Jungen einen persönlichen Kontakt schaffen kann, dass dieser weiss, welche Unterstützung er von ihr erwarten kann und er sich mit seinen Anliegen ernst genommen fühlt. Gleichzeitig will sie aber auch, dass er vom Lehrer hört, dass seine Situation prekär ist, und realisiert, dass es gravierende Konsequenzen für ihn haben wird, wenn sich nichts ändert. Das Gespräch wird in ihrem Büro stattfinden, das sie so eingerichtet hat, dass sich Kinder und Jugendliche darin wohlfühlen. Der Schüler soll im Moment keinen zusätzlichen Aufwand auf sich nehmen müssen, und deshalb vereinbaren die Sozialarbeiterin und der Lehrer einen Termin während der Schulstunden. Die Sozialarbeiterin überlegt sich, wie sie die gegenseitige Vorstellungsrunde kreativ und anschaulich gestalten könnte. Dann macht sie etwas zu trinken bereit und nimmt sich vor dem Gespräch einige Minuten Zeit, sich innerlich auf die Situation einzustellen.

## 1.2 Eintritt/Neuaufnahme gestalten (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Ein Klient tritt ein:
  - stationärer Aufenthalt,
  - begleitetes Wohnen,
  - geschützte Arbeitsstätte,
  - ambulant betreute Arbeits- oder Freizeitgruppe.

### Eintrittsgespräch führen

Leo liest vor dem vereinbarten Eintrittsgespräch das Anmeldeformular und das Begleitschreiben des Bewerbers, Herrn Maurers, nochmals durch. Ebenso sieht er die Telefonnotizen aus dem Vorgespräch mit der Bezugsperson Frau Bader (Sozialarbeiterin einer Methadonabgabestelle) durch. Leo vermutet, dass Herr Maurer in erster Linie an einer Wohnung interessiert ist und wenig Motivation hat, sich auf eine Begleitung einzulassen. Leo macht sich einige Notizen zu Fragen, die er stellen wird. Leo begrüsst den Bewerber und dessen Bezugsperson freundlich und bietet ihnen einen Stuhl und Kaffee an. Im Gespräch stellt sich heraus, dass der Bewerber seine letzte Wohnung verloren hat, weil es andauernd Reklamationen aus der Nachbarschaft wegen nächtlicher Ruhestörung gab. Auf die Frage nach dem gewünschten Umfang der Wohnbegleitung entgegnet Herr Maurer, dass einmal pro Monat wohl genüge. Nun wendet Frau Bader ein, dass seine letzte Wohnung zum Schluss ziemlich verwahrlost gewesen sei. Herr Maurer räumt ein, dass es zu diversen Kokainexzessen gekommen sei und er sich in der Folge nicht mehr um die Haushaltsführung gekümmert habe. Er habe aber in den letzten Monaten der Obdachlosigkeit gelernt, eine Wohnung zu schätzen, und würde es sicherlich nicht mehr so weit kommen lassen. Herr Maurer sieht ein, dass er zumindest für die erste Zeit eine intensivere Begleitung benötigt. Es wird vereinbart und schriftlich festgehalten, dass er mindestens wöchentlich besucht wird und dann jeweils die Wohnung zusammen geputzt wird. Ausserdem kommt Herr Maurer zur Einsicht, dass er keine süchtigen Kollegen bei sich zu Hause mehr empfangen will. Herr Maurer kann am nächsten Ersten eine Einzimmerwohnung beziehen.

### Eintritt in die Institution gestalten/Neuaufnahme

Lea hat eine Begrüssungskarte mit ein paar persönlichen Worten für den neu eintretenden Peter geschrieben. Sie legt ein paar Süßigkeiten neben die Karte und kontrolliert mit einem letzten Blick das Zimmer. Zufrieden stellt sie fest, dass alles in Ordnung ist und einladend wirkt. Zurück im Büro, legt sie den Jahresplan, die Hausordnung, den Zimmerschlüssel sowie die Ziel- und Auftragsbestimmung bereit. Sie geht noch einmal die Aufgabenliste «Eintritt» durch und schaut auf ihrem Arbeitsplan, wann sie den Rundgang durch die Institution mit Peter planen kann. Inzwischen sind Peter und seine Mutter auf der Gruppe eingetroffen. Lea begrüsst beide. Sie setzt sich mit ihnen an den Tisch und erklärt die wichtigsten Abläufe für einen guten Start.

## 1.3 Situation einschätzen (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/in sammelt und ordnet erste Informationen über die Situation der Klient/innen nach bestimmten Kriterien.
- Wirkungen, Wechselbeziehungen und Prozesse werden erfasst.
- Sozialarbeiter/in schätzt den akuten Handlungsbedarf (v.a. in Bezug auf den gesundheitlichen Zustand sowie Selbst- und Fremdgefährdung) ein und leitet wenn nötig die ersten Massnahmen ein.
- Vor oder während einem Neueintritt sammelt die Sozialpädagogin alle vorhandenen anamnestischen und diagnostischen Daten. Sie leitet daraus erste sozialpädagogische Konsequenzen ab. Ausgangspunkt der Förderplanung.

## Sich ein Bild der Situation machen (SA)

Ein Klient kommt auf den kirchlichen Sozialdienst. Er berichtet davon, dass er seit zwei Monaten arbeitslos sei, seine Frau ihn verlassen habe und er finanziell nicht in der Lage sei, für seinen und den Unterhalt der beiden Kinder, die bei ihm leben, aufzukommen. Der Sozialarbeiter hört dem Klienten aufmerksam zu und stellt gezielte Fragen, um sich ein präzises und umfassendes Bild der Situation machen zu können. Dabei folgt er innerlich einem Raster, um festzustellen, welche Informationen ihm noch fehlen. So fragt er den Klienten beispielsweise, ob er sich schon bei der Arbeitslosenkasse gemeldet habe. Er ordnet die Angaben und arbeitet mit dem Klienten gemeinsam heraus, welche Probleme ihn zurzeit am meisten drücken. Sie beschliessen, als Erstes die finanzielle Situation zu stabilisieren. Gemeinsam stellen sie Antrag auf Arbeitslosengeld und klären die Alimentenleistungen. Da die finanzielle Situation der Familie prekär ist und die Auszahlung von Arbeitslosengeld und Alimenten einige Zeit dauern kann, meldet der Sozialarbeiter die Familie beim Sozialdienst an, sodass die Finanzen sichergestellt sind. Nach dem Gespräch überdenkt der Sozialarbeiter das Gehörte, macht sich ein paar Notizen und beschliesst, beim nächsten Mal die familiäre Situation genauer zu betrachten. Dabei geht es ihm in erster Linie um die Frage, ob der Vater in der Lage ist, die Kinder allein zu betreuen, wie er allenfalls familiär und/oder in der Nachbarschaft vernetzt ist und in welchem Rahmen die Mutter das Besuchsrecht wahrnimmt. Der Sozialarbeiter nimmt sich auch vor, ein Augenmerk auf die psychische Befindlichkeit des Mannes zu haben und ihn bei Bedarf und bei Gelegenheit darauf anzusprechen.

## Gefährdung einschätzen (SA)

Bei einem kirchlichen Sozialdienst geht die Meldung ein, dass ein allein wohnender älterer Mann möglicherweise Hilfe benötigt. Die Bekannte des Mannes, die telefoniert, macht sich Sorgen um dessen Gesundheitszustand. Die Sozialarbeiterin macht einen Hausbesuch und trifft einen 88-jährigen Mann, der stark abgemagert ist und desorientiert scheint. Während des Gesprächs versucht sie herauszufinden, wie der Mann in seinem Haushalt zurechtkommt. Dabei beobachtet sie ihn eingehend und kommt zur Einschätzung, dass keine akute Gefahr für ihn besteht. Um sicherzugehen, möchte sie aber die Hausärztin kontaktieren und holt dafür die Einwilligung des Mannes ein. Dieser macht den Eindruck, als sei er froh darüber, dass sich jemand um ihn kümmert. Er erwähnt auch, dass ihn schon lange niemand mehr besucht habe. Der verwahrloste Zustand der Wohnung wie auch die Aussagen des Mannes sprechen ihrer Meinung nach dafür, dass ein Unterstützungsnetz eingerichtet werden muss.

## Eine sozialpädagogische Diagnose erstellen

Sarah ist eben neu in die Institution eingetreten. Nach der Schnupperzeit wurde sie der Gruppe von Lea zugeteilt. Lea wird Bezugsperson und macht sich nun daran, eine erste Lagebestimmung aus sozialpädagogischer Sicht zu erstellen. Sie nimmt dazu folgende Unterlagen zur Hand:

- den Anamnesebogen, den die Gesamtleitung ausgefüllt hat,
- den Fragebogen, der bereits vor der Schnupperzeit von der Gruppenleitung ausgefüllt worden ist,
- die diversen Berichte von externen Stellen (Schulberichte, medizinische Gutachten, Bericht des schulpsychologischen Dienstes),
- Gruppenjournale aus der Schnupperzeit.

Darüber hinaus kennt Lea ihr Bezugskind persönlich schon recht gut. Die Informationen trägt Lea nun systematisch zusammen. Dafür benutzt sie den Raster gemäss Förderplankonzept, das auf der Grundlage der ICF (International Classification of Functioning) aufbaut. Die im Alltag geforderten Funktionen sind da wie in einer Checkliste aufgeführt. Lea kann so die Kompetenzen und Ressourcen von Sarah systematisch festhalten und gleich auch den Förderbedarf provisorisch bestimmen. Insbesondere interessiert sie, welchen Grad an Selbstständigkeit Sarah bezüglich der Selbstversorgung (essen, trinken, Hygiene, ankleiden usw.) bereits hat. Sie merkt, dass hier noch einiges an Anleitung und Kontrolle nötig ist. Infolge der Lernbehinderung von Sarah müssen sich die Erzieherinnen und Erzieher immer gut vergewissern, was Sarah an Anweisungen überhaupt versteht. Lea hält auch die Angaben bezüglich epileptischer Anfälle fest und schreibt genaue Anweisungen zur Medikamentenabgabe. Die Kolleginnen und Kollegen werden das zu schätzen wissen. Aus den Akten geht hervor, dass Lea in belastenden Situationen mit starken Aggressionen reagiert. Selber hat sie solches Verhalten erst in Ansätzen festgestellt. Sie wird Kontakt mit dem Heimpсихologen aufnehmen, damit sie die Dynamik besser versteht und

präventiv Vorkehren treffen kann. Sarah macht gern Sport und kann gut zeichnen. Das gibt wertvolle Hinweise für die Gestaltung der Freizeit auf der Gruppe.

Auf diese Weise stellt Lea noch viele weitere Fakten zu Sarah zusammen, so etwa zu den Kompetenzen in den Kulturtechniken, den zu benutzenden Kommunikationshilfen, zum Sozial- und Lernverhalten. Die Eltern von Sarah sind geschieden und offenbar ziemlich zerstritten. Sarah lebt bei ihrer Mutter, hat aber ein gutes Verhältnis zu ihrem Vater. Lea überlegt sich, wie sie einen guten Kontakt zu beiden Seiten gestalten soll. Lea hat die Angaben auf dem PC übersichtlich zusammengestellt. Die Liste, die mit kurzfristigen Zielen und offenen Fragen ergänzt ist, wird sie an der kommenden Teamsitzung zur Diskussion vorlegen. Bereits hat sie auch mit der Klassenlehrerin von Sarah einen Besprechungstermin abgemacht.

## **2 Ziele definieren**

---

### **2.1 Auftrag klären (SA)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Erwartungen der unterschiedlichen Akteure (Klient/innen, Sozialarbeiter/innen, Behörden, andere soziale Dienste, Öffentlichkeit) sind unklar und/oder widersprechen sich.
- Angebote und Zuständigkeiten der sozialen Dienste sind nicht bekannt und überschneiden sich teilweise.
- Übereinstimmung von Erwartungen und Angebot ist Voraussetzung für die Zusammenarbeit.

Eine alleinerziehende Mutter von zwei Kindern (Tochter neunjährig und Sohn zwölfjährig) meldet sich bei der Familienberatungsstelle. Sie berichtet, der Kindsvater sei vor einer Woche zu Hause ausgezogen. Die Kinder hätten sehr Mühe mit der neuen Situation. Sie selbst habe die Trennung auch nicht gewollt. Was die Situation noch zusätzlich verschlimmere, seien die finanziellen Probleme. Sie sei vom Sozialarbeiter des kinder- und jugendpsychiatrischen Dienstes geschickt worden, wo der Sohn seit Längerem in die Therapie gehe. Im ersten Gespräch will die Sozialarbeiterin von der Klientin erfahren, welche Anliegen und Erwartungen sie mitbringt und was davon für sie prioritär ist. Gleichzeitig erklärt sie ihr, welche Dienstleistungen die Familienberatungsstelle erbringen kann, wofür sie zuständig ist und wo die Grenzen ihrer Beratungsmöglichkeiten liegen. Da in dieser Situation schon der kinder- und jugendpsychiatrische Dienst involviert ist, erachtet es die Sozialarbeiterin als wichtig, in einem gemeinsamen Gespräch zu definieren, wer wofür zuständig ist und wie die Zusammenarbeit läuft. Sie holt bei der Klientin das Einverständnis ein, sich mit dem Sozialarbeiter des kinder- und jugendpsychiatrischen Dienstes in Verbindung zu setzen.

### **2.2 Ziele vereinbaren (SA)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiterin hilft dem Klienten, seine Erwartungen und Ziele zu klären.
- Gemeinsam definieren sie die Zusammenarbeit und die Verantwortlichkeiten.

Arbeitsbündnis schliessen (SA)

Ein Ehepaar kommt zum Sozialdienst der Jugendanwaltschaft. Sie hatten telefonisch einen Termin für ein erstes Gespräch mit dem zuständigen Sozialarbeiter vereinbart. Sie schildern, weshalb sie die Beratungsstelle aufsuchen. Es stellt sich heraus, dass ihr Sohn massiv die Schule schwänzt und durch kleinere Delikte auffällig wurde. Die Eltern wissen sich nicht mehr zu helfen.

Der Sozialarbeiter schlägt vor, den Jugendlichen in die Beratung einzubeziehen und mit ihm zusammen Ziele zu definieren. In einem gemeinsamen Gespräch können alle Beteiligten ihre Sichtweise der Situation und ihre gegenseitigen Bedürfnisse austauschen. Der Sozialarbeiter sorgt dafür, dass alle gehört werden, und hilft der Familie, Ziele zu definieren, die allen als erstrebenswert und wichtig erscheinen. Anschliessend vereinbaren sie die weitere Zusammenarbeit mit dem Sozialdienst und formulieren die Abmachungen schriftlich.

## Mit den Klient/innen Ziele entwickeln (SA)

Ein Angestellter eines Warenhauses meldet sich auf dem betrieblichen Sozialdienst. Eine erste Bestandesaufnahme ergibt, dass er gut arbeitet, genug verdient und keine finanziellen Probleme hat. Hingegen fehlt es ihm an Beziehungen. Er hat keine Freunde und keine Freundin und leidet sehr darunter. Seine Freizeit ist gefüllt mit dem Fernseher und den Computergames, ansonsten fehlt es ihm an Ideen und Perspektiven. Er kann zwar keine konkreten Wünsche äussern und sieht selber auch keine Veränderungsmöglichkeiten, aber trotzdem sucht er die Beratung auf in der Hoffnung, dass es ihm dann besser gehe. Auf diese diffusen Erwartungen reagiert die Sozialarbeiterin, indem sie dem Klienten aufzeigt, dass sie seine Situation nicht verändern, sondern nur den Veränderungsprozess begleiten kann. Sie hilft ihm in der Folge, Ziele zu entwickeln und seine Erwartungen an die Sozialarbeiterin zu präzisieren. Im Gespräch führt sie ihn zu seinen Ressourcen und Kompetenzen, die er in anderen Situationen seines Lebens spürte und einsetzte. Sie beobachtet, wie er beim Reden darüber einen lebendigeren Eindruck macht, und teilt ihm dies auch mit. Gemeinsam gehen sie auf die Suche nach Möglichkeiten, im bestehenden Alltag etwas davon zu realisieren. Der Klient möchte wieder einmal etwas Gutes für sich selber kochen. Beim nächsten Termin berichtet er darüber und erzählt auch, dass er die Wohnung aufgeräumt habe. Nun möchte er Kontakt aufnehmen zu einem alten Freund, weiss aber nicht genau, wie. Er bespricht mit der Sozialarbeiterin verschiedene Möglichkeiten.

## 2.3 Sozialarbeit im Zwangskontext

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Klient/innen werden zur Zusammenarbeit mit dem Sozialarbeiter verpflichtet.
- Neben dem Pflichtteil gibt es Freiraum in der Zusammenarbeit. Diesen auszuloten und zu gestalten, kann zur Motivation von Pflichtklient/innen beitragen.

Das Strafgericht meldet einen Klienten bei der Beratungsstelle für Alkoholprobleme an. Er habe nach wiederholten schweren Verkehrsdelikten in alkoholisiertem Zustand eine Massnahme erhalten und müsse sich während seiner einjährigen Bewährungszeit ambulant behandeln lassen. Die Gespräche müssen vierzehntäglich stattfinden, und die zuständige Sozialarbeiterin solle alle sechs Monate einen schriftlichen Bericht über die Regelmässigkeit der Beratung und die Entwicklung des Klienten bezüglich Alkoholproblematik beim Gericht einreichen. Es wird ein erster Termin vereinbart, zu dem der Klient erscheinen muss, und das Strafgericht überweist die amtlichen Unterlagen an die Beratungsstelle.

Im ersten Gespräch macht der Klient keinen motivierten Eindruck. Er sieht die Notwendigkeit einer Beratung nicht ein, er habe grössere Probleme als den Alkohol. Zum Beispiel habe er keinen Führerschein mehr und könne so sein Geschäft nicht weiterführen, was bedeute, dass er ohne Einkommen dastehe. Er würde auch nicht so viel trinken, wenn seine Frau noch am Leben wäre, aber seit sie vor zehn Jahren an Krebs gestorben sei, habe er sich halt ab und zu mit Alkohol getröstet. Er sei kein Säufer, immerhin habe er nach dem Tod seiner Frau seine beiden Kinder selber aufgezogen. Sie seien heute erwachsen und mit beiden Beinen auf dem Boden.

Die Sozialarbeiterin drückt ihre Anerkennung für die Fähigkeiten und Leistungen des Klienten aus. Dann geht sie auf die geäusserten Anliegen ein und nimmt Bezug darauf, dass der Klient heute pünktlich zum Termin erschienen sei und sie daraus schliesse, dass er an der Beratung interessiert sei, und sei es auch nur, dass er seinen Führerschein wieder zurückhaben wolle. Sie zeigt dem Klienten auf, welches die Pflichtelemente der Beratung sind und dass es daneben noch viel Gestaltungsfreiraum für seine eigenen Anliegen gebe. Darauf steigt der Klient ein und äussert den Wunsch, seine finanzielle Situation zu besprechen.

Nachdem sie den Klienten die Nützlichkeit der Beratung erleben liess, ist es der Sozialarbeiterin im weiteren Verlauf möglich, auf Themen einzugehen, die der Klient zu Beginn nicht besprechen wollte.

## 3 Interventionen planen und umsetzen (SA/SP)

---

### 3.1 Setting planen

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Komplexe Situationen, welche die Beteiligung verschiedener Hilfseinrichtungen und/oder den Einbezug aller Beteiligten erfordern.

- Die Aufgaben und Zuständigkeiten müssen klar verteilt werden.
- Jemand muss die Fäden in der Hand behalten.
- Die Sozialpädagogin sammelt alle möglichen Fakten für die Planung der Zusammenarbeit mit der Familie bzw. den Erziehungsberechtigten, unabhängig vom Zivilstand der Eltern.

### Helfernetz organisieren (SA)

Die Sozialarbeiterin der Pro Senectute überlegt sich, wer alles ins Helfernetz gehört, welches ermöglicht, dass ihre 85-jährige Klientin weiterhin zu Hause wohnen kann. Es ist eine Nachbarin vorhanden, die schon bisher regelmässig die Einkäufe besorgte. Dann braucht es neu die Spitex, welche die offenen Beine der Klientin fachgerecht verbindet und sie etwa dreimal pro Woche gründlich wäscht. Um die finanziellen Angelegenheiten kann sich die Sozialarbeiterin selber kümmern. Die Klientin hat ihren Wunsch nach Gesellschaft geäussert. Die Sozialarbeiterin der Pro Senectute nimmt mit dem nahe gelegenen Altersheim Kontakt auf und prüft, ob ihre Klientin an Freizeitanlässen teilnehmen könnte. Das hätte dann auch den Vorteil, dass sie sich schon mit dem Heim vertraut macht, falls sie doch einmal eintreten müsste. Die Sozialarbeiterin klärt auch ab, ob es in der Gemeinde Freiwillige gibt, die Besuchsdienste übernehmen. Irgendwie müsste sich die Frau auch rund um die Uhr notfallmässig melden können, falls ihr etwas zustösst. Die Sozialarbeiterin prüft die Variante einer Uhr mit Alarmknopf.

Als sie alle Beteiligten des zukünftigen Helfernetzes beisammen hat, organisiert die Sozialarbeiterin der Pro Senectute eine gemeinsame Sitzung, an der geklärt wird, wer welche Aufgaben wann übernimmt, wie zusammengearbeitet wird und wer wen laufend worüber informiert. Anschliessend macht die Sozialarbeiterin für die Klientin einen übersichtlichen Plan und erklärt ihr das Vorgehen. Sie selber übernimmt die Aufgabe der Überwachung des Hilfsnetzes und des Einberufens von halbjährlichen Standortbestimmungen.

### Alle Beteiligten einbeziehen (SA)

Der Sozialarbeiter der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz muss eine Abklärung bezüglich Kindszuteilung machen. Die zwei Kinder (neun- und dreizehnjährig) wohnen zurzeit bei der Mutter. Die Eltern sind getrennt. Im Rahmen des Scheidungsprozesses beantragt der Vater das Sorgerecht und zieht die Fähigkeit seiner Ex-Frau, die Kinder angemessen zu betreuen, in Zweifel. Der Sozialarbeiter überlegt sich, wie er die Abklärung vornehmen will. Der Reihe nach spricht er mit allen Familienmitgliedern und versucht, sich ein Bild der Situation zu machen. In diesem Fall erscheint es ihm besser, die Beteiligten nicht an einen Tisch zu holen. Die Situation ist zu festgefahren und die Spiesse zwischen den Eltern zu ungleich (der Vater ist Chefarzt und kann seine Interessen eloquenter und mit mehr Nachdruck vertreten als seine Ex-Frau), als dass dabei konstruktive Lösungen entstehen könnten. Um die Aussagen miteinander vergleichen zu können und seine Vermutungen zu bestätigen oder zu verwerfen, muss er jedoch beide Elternteile mehrmals einladen, bis er zu einem Antrag für das Gericht kommt.

### Die Zusammenarbeit mit der Familie planen (SP)

Sarah wird in den nächsten Tagen in die Gruppe eintreten. Lea wird Bezugsperson. Zu ihren Aufgaben gehört auch die Elternarbeit. Aus den ersten Kontakten und den Unterlagen weiss sie, dass die Eltern geschieden sind. Es sind offenbar grosse Konflikte zwischen den Parteien vorhanden. Das Sorgerecht liegt bei der Mutter, der Vater und dessen neue Lebenspartnerin haben einen guten Kontakt zu Sarah. Sarah geht monatlich an einem Wochenende zu ihnen nach Hause und verbringt auch Ferien mit ihnen. Lea möchte dafür sorgen, dass das Verhältnis zu allen Seiten möglichst gut bleibt. Sie ist unsicher, wie sie das am besten angehen soll. Sie hat bereits allen klargemacht, wie sehr ihr im Interesse von Sarah an einem guten und offenen Verhältnis zu beiden Elternteilen gelegen ist. Wichtig ist ihr die transparente Information an Vater und Mutter. Sie merkt, dass die Mutter, die unter grossem Druck (finanziell, schlechtes Gewissen, Arbeitsbelastung) steht, gegenüber Sarah pädagogisch nicht immer angemessen reagiert. Der Vater andererseits soll seinen Verpflichtungen und Abmachungen nicht immer zuverlässig nachkommen – was wiederum die Mutter stresst.

In Anbetracht dieser konfliktbeladenen Situation sucht Lea die Unterstützung des Heimpsychologen. Er bietet an, die Sitzungen mit den Eltern jeweils zu leiten, was sie gerne annimmt. So kann sie sich auf den Inhalt konzentrieren, z.B. eben auf die erwähnten Probleme. Sie wird etwa klären müssen, welche Erwartungen die Eltern bezüglich des Heimaufenthalts ihrer Tochter haben. Wünschen sie sich vielleicht sogar persönliche Erziehungsberatung? In einem Brief, den sie an beide Eltern verschickt, teilt sie mit, wie sie sich die gegenseitige Informa-

tion vorstellt. Sie legt zudem ein Elternbüchlein an. Darin sollen von beiden Seiten Informationen festgehalten werden. Das Büchlein wird Sarah jeweils mit nach Hause gegeben in der Hoffnung, dass auch die Eltern ihre Einträge machen. Für gewisse Fragen in der Zusammenarbeit wird Lea die Heimleitung hinzuziehen: Austritt, finanzielle Angelegenheiten, schwere Konflikte, zusätzliche Betreuungstage.

### Zusammenarbeit mit Freiwilligen klären (SA)

Der Sozialarbeiter der Bewährungshilfe hat für einen Klienten, der nach einer längeren Haftstrafe bedingt entlassen wurde und fast kein Beziehungsnetz mehr hat, einen freiwilligen Mitarbeiter gesucht. In einem ersten gemeinsamen Termin geht es darum, sich gegenseitig kennenzulernen und zu vereinbaren, wer welche Aufgaben übernimmt. Die Bewährungshilfe hat eine schriftliche Vereinbarung ausgearbeitet, die zu Beginn der Begleitung von allen unterschrieben wird. Am Anfang des Gesprächs erläutert der Sozialarbeiter nochmals den Sinn dieser Zusammenkunft. Er erklärt, dass er sich im Lauf des Gesprächs Notizen macht, um diese in die schriftliche Vereinbarung einfügen zu können. Er bittet den Klienten, sich über die Ziele zu äussern, die er während der bevorstehenden zweijährigen Phase der Bewährungshilfe erreichen möchte. Der Klient hat dieses Thema vorgängig mit dem Sozialarbeiter besprochen und formuliert nun sehr präzise seine Vorstellungen, was er von dieser ihm auferlegten Begleitung profitieren könnte. Gemeinsam gehen sie die Ziele Punkt für Punkt durch und besprechen, welche Ziele er zusammen mit dem freiwilligen Bewährungshelfer verfolgen könnte. Die Aufgaben des freiwilligen Mitarbeiters werden so genau wie möglich formuliert, und der Sozialarbeiter überprüft, ob dieser bereit ist, sie zu übernehmen. Dann werden die Rahmenbedingungen der Betreuung geklärt: Zeitdauer, Häufigkeit der Treffen, Standortgespräche mit dem Sozialarbeiter, Meldepflicht, Schweigepflicht usw. Zum Schluss vereinbaren der Klient und der freiwillige Bewährungshelfer einen nächsten Termin. Bis dahin wird der Sozialarbeiter die getroffenen Vereinbarungen zu Papier bringen und dem freiwilligen Mitarbeiter schicken, sodass sie sie gemeinsam durchgehen und unterschreiben können.

## 3.2 Standortgespräche führen (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Verschiedene Helfersysteme sind an einem Fall beteiligt und müssen ihre Arbeit von Zeit zu Zeit auswerten und koordinieren.
- Eine Person hat die Fallführung und leitet die Helferkonferenz.
- Die Förderplanung wird mit weiteren Bezugspersonen und Verantwortlichen (Eltern, Lehrpersonen, einweisende Behörden) vernetzt.

### Standortgespräche führen (SA)

Bei einer Klientin hat die Sozialarbeiterin der Wohnbegleitung die Fallführung. Halbjährlich beruft sie die Helferkonferenz ein. Zu Beginn der Sitzung ruft sie den Beteiligten die vor einem halben Jahr vereinbarten Ziele und Abmachung in Erinnerung. Sie bittet alle Anwesenden, sich aus ihrer Perspektive über das Erreichen der Ziele zu äussern, von ihren Erfahrungen zu berichten und den aktuellen Handlungsbedarf einzuschätzen. Dabei sammelt die Sozialarbeiterin der Wohnbegleitung diejenigen Punkte, über die eingehender diskutiert werden muss. Es ist ihr wichtig, nicht nur darüber zu sprechen, was nicht gelungen ist, sondern auch über die Erfolge. Nachdem der Status quo festgehalten wurde, leitet die Sozialarbeiterin zu Fragen des weiteren Vorgehens über: Welche Ziele sollen im nächsten Halbjahr verfolgt werden, welche Vereinbarungen werden beibehalten, welche verändert, wie ist das weitere Vorgehen?

Am Schluss bedankt sich die Sozialarbeiterin der Wohnhilfe für die gute Zusammenarbeit. Sie übernimmt es, das Protokoll mit den Abmachungen zu schreiben und an alle weiterzuleiten. Der neue Termin in sechs Monaten wird der Einfachheit halber gleich vereinbart. Die Sozialarbeiterin der Wohnbegleitung macht aber gleichzeitig darauf aufmerksam, dass alle Beteiligten aus aktuellem Anlass auch vorher eine Helferkonferenz verlangen können.



## Standortgespräch führen (SP)

Lea hat Herrn Maurer und seine Bezugsperson, Frau Brügger von der Amtsvormundschaft, zu einem Standortgespräch eingeladen. Es geht darum, nach drei Monaten Wohnbegleitung deren Verlauf zu betrachten und das weitere Vorgehen zu besprechen. Frau Brügger berichtet aus ihrer Sicht, dass sich die Situation um Herrn Maurer seit dem Einzug in die Wohnung sehr beruhigt habe. Herr Maurer wirke viel ausgeglichener und komme auch wieder gepflegter daher. Herr Maurer betont, wie froh er über die eigene Wohnung sei. Lea berichtet, dass die Begleitung am Anfang etwas schwierig gewesen sei, weil Herr Maurer oft nicht zum Begleittermin zu Hause war. Dies habe sich aber dann gebessert, als sie ihm klargemacht hatte, dass er die Wohnung wieder verlieren würde, wenn die Termine nicht stattfinden könnten. Inzwischen habe sie gar den Eindruck, dass Herr Maurer es ganz gern habe, wenn sie ihn besuche. In letzter Zeit habe er sich sogar auf den Besuch vorbereitet und jeweils vorher die Küche geputzt. Alle drei sind sich einig, dass die Begleitung im gleichen Masse weitergeführt werden soll, allerdings mit dem Ziel, dass Herr Maurer auch vermehrt zwischen den Terminen gewisse Haushaltsarbeiten verrichten muss. Lea und Herr Maurer werden zusammen einen Plan erstellen, was jeweils zu tun ist.

## Sozialpädagogische Förderplanung auswerten

Das Förderplanungskonzept der Institution sieht vor, dass nach der Förderplanungssitzung, an der alle internen Bezugspersonen teilnehmen, eine Besprechung stattfindet, an der die Erziehungsberechtigten und die einweisenden Stellen über die Ergebnisse und Absichten der Förderplanung informiert werden. Nicht nur das: Die Ziele sollen zur Diskussion gestellt und allenfalls angepasst werden.

Lea als Bezugsperson von Oleg hat an der Förderplanungssitzung den Auftrag erhalten, den Sitzungstermin abzumachen. Teilnehmen werden der Klassenlehrer, die Bezugsperson der Gruppe sowie – da es auch um die Frage der Verlängerung des Aufenthaltes geht – der Gesamtleiter. Es war nicht einfach, einen Termin zu finden, der allen passt.

Lea überlegt sich, ob noch eine Vorbesprechung ohne Eltern sinnvoll ist. Sie klärt diese Frage mit dem Gesamtleiter, der die Sitzung leiten wird. Sie spricht mit ihm auch die Traktanden ab. Das Sitzungszimmer hat sie rechtzeitig reserviert, kurz vor der Sitzung stellt sie Getränke bereit.

An der Sitzung selber wird Lea über das Verhalten und die Entwicklung von Oleg auf der Internatsgruppe berichten. Sie wird die Ziele für das kommende Jahr vorstellen. Sie ist gespannt, wie die Eltern darauf reagieren werden, besonders auf die Absicht, Oleg das Benutzen der öffentlichen Verkehrsmittel beizubringen. Es wird zudem über die Zukunftsperspektiven gesprochen, beispielsweise über den vorgesehenen Austrittszeitpunkt, sowie die möglichen Anschlusslösungen. Darum ist es gut, dass die einweisenden Stellen dabei sind.

Lea hat ihren Bericht schriftlich vorbereitet und trägt ihn an der Sitzung vor. An der letzten Teamsitzung hat sie bei ihren Kolleginnen und Kollegen die Gruppensicht zu Oleg noch abrunden können. Da sie ohnehin das Sitzungsprotokoll schreiben muss, hat sie dank ihrer schriftlichen Vorbereitung ihren eigenen Beitrag bereits im Reinen. Die Sitzung verläuft gut, sie erhält sogar ein ausdrückliches Lob für ihre Arbeit als Bezugsperson; die Mutter von Oleg äussert sich sehr zufrieden über die Zusammenarbeit mit ihr.

Nach der Sitzung schreibt sie gleich das Protokoll. Den Entwurf gibt sie dem Sitzungsleiter zum Gegenlesen. Seine kleinen Korrekturen nimmt sie gerne entgegen. Drei Tage nach der Sitzung kann sie das Protokoll bereits verteilen und verschicken.

## 3.3 Sozialarbeiterischen Handlungsbedarf erkennen (SA)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Während länger dauernden Begleitprozessen kann sich die Situation der Klient/innen erheblich verändern.
- Der Sozialarbeiter bleibt, auch wenn im Grunde alles gut eingefädelt ist, aufmerksam und nimmt einen neuen Handlungsbedarf wahr.

### Handlungsbedarf erkennen (SA)

Der Sozialarbeiter der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz begleitet eine alleinerziehende Mutter von drei Kindern. Sie hat Drogenprobleme und einen Freund, der zu Gewaltausbrüchen neigt. Der Sozialarbeiter hat ein

Helfersystem um die Familie errichtet und die Situation so weit stabilisiert, dass er es verantworten kann, die Kinder zu Hause zu lassen. In seinen Gesprächen mit der Mutter bleibt er aber sehr aufmerksam für einen all-fälligen Handlungsbedarf. Auch die eingehenden Meldungen vom Kinderarzt, vom Onkel der Kinder, von der Polizei und von den Lehrkräften der Kinder prüft er sorgfältig, um nicht den Zeitpunkt für eine notwendige Intervention zu verpassen.

Von Zeit zu Zeit ruft er die anderen Helfer/innen zusammen, um zu überprüfen, ob sie seine Wahrnehmung teilen, dass die Familie ihre Betreuungs- und Erziehungsaufgaben in genügendem Mass wahrnimmt.

### Handlungsbedarf erkennen (SA 2)

Eine Schülerin kommt nach einem stationären Aufenthalt im kinder- und jugendpsychiatrischen Dienst (KJPD) wieder in die Schule. Die Schulsozialarbeiterin lädt sie zu einem Gespräch ein. Sie fragt die Schülerin, wie es ihr gehe und wie sie mit dieser Krise zurechtkomme. Die Schülerin informiert die Sozialarbeiterin, dass sie eine ambulante Therapie auf dem KJPD macht und dass ihre Familie mit dem Sozialdienst der Gemeinde Gespräche führt. Die Sozialarbeiterin fragt die Schülerin, ob sie einverstanden sei, wenn sie mit den involvierten Stellen Kontakt aufnehme. Die Schülerin willigt ein. Die Schulsozialarbeiterin vereinbart mit der Therapeutin und der Sozialarbeiterin der Gemeinde, dass sie informiert wird, falls sich die Situation der Schülerin wieder verschlechtern würde oder sie die Termine nicht mehr wahrnehme. Die Schulsozialarbeiterin informiert die Schülerin über die Abmachungen und bietet ihr an vorbeizukommen, wenn sie ein Anliegen hat.

## 3.4 Sozialpädagogischen Förderplan erstellen

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Es besteht ein Konzept zur Förderplanung.
- Es bestehen ein Förderplanungskonzept oder konzeptuelle Grundlagen für weitere Interventionen (z.B. im Freizeitbereich usw.).

### Interventionen planen (SP)

Sarah ist das Bezugskind von Lea. In der Förderplanungssitzung wurde festgestellt, dass Sarah sehr scheu, zurückhaltend und ängstlich sei. Es wurde das Ziel gesetzt, dass Sarah im Laufe des nächsten Jahres deutlich an Selbstsicherheit gewinnen sollte.

Wie soll Lea dieses Ziel umsetzen? Sie nimmt sich zuerst vor, in der Fachbibliothek des Heimes nach entsprechender Literatur zu suchen. Gleichzeitig wird sie mit dem Psychologen der Institution einen Termin vereinbaren und sich von ihm beraten lassen. Es stünde ihr auch offen, eine «pädagogische Konferenz» einzuberufen, an der alle Fachpersonen teilnehmen, die intern mit Sarah zu tun haben. Vorerst verzichtet Lea auf diese Massnahme, denn tatsächlich sind die Vorschläge, die sie von den erwähnten Quellen bekommt, fürs Erste ausreichend. Lea setzt für Sarah drei Ziele, die konkret und überprüfbar genug sind, dass sie in einem Jahr entscheiden kann, ob diese Ziele erreicht worden sind oder nicht. Sie erstellt einen Massnahmen- und Terminplan, den sie auch in ihrem Team diskutiert. Auch ihre Kolleginnen und Kollegen werden schliesslich ihren Teil zur Realisierung beitragen. Lea hat jetzt ein gutes Gefühl, dass sich die Interventionen umsetzen lassen.

Sie will nun Sarah für die Ziele und die Massnahmen motivieren und gewinnen, denn sie ist sich bewusst, dass sie nur unter Mitbeteiligung des Kindes wirklich Erfolg haben kann.

### Förderplan erstellen (SP)

In vier Wochen findet die Förderplanungssitzung für das Bezugskind von Lea statt. Diese Sitzung führt jährlich einmal alle Fachpersonen aus der Schule, der Therapie und dem Internat zusammen, die mit einem Kind zu tun haben. Lea schaut vorsichtshalber im Qualitätshandbuch die Richtlinien zur Förderplanung nach. Sie weiss, welche Bedeutung der Förderplanung in ihrer Institution beigemessen wird. Sie will sich deshalb anstrengen, die Vorarbeiten seriös an die Hand zu nehmen. Abgabetermin für die Unterlagen ist zehn Tage vor dem Termin. Die Förderplanung ist nach dem Modell der ICF (International Classification of Functioning) aufgebaut; sie soll zudem die Daten für das Controlling zuhanden der kantonalen Aufsichtsstelle liefern. Lea schaut die in der letzt-jährigen Förderplanung festgelegten Ziele nach. Wie ihr scheint, sind die von ihr für den Internatsbereich vor-

geschlagenen Ziele erreicht worden: Sarah kann mittlerweile den Nachhauseweg selbstständig mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zurücklegen. Weiter macht sie seit einem halben Jahr regelmässig im örtlichen Turnverein mit. Zudem hat sie mehrmals für die Gruppe etwas Einfaches gekocht; sie ist ganz stolz darauf. Nur das Körpergewicht konnte nicht wunschgemäss reduziert werden. Das Diätziel muss für nächstes Jahr erhalten bleiben. Lea macht die Angaben zur Zielkontrolle direkt ins Formular.

Alles in allem hat aber Sarah eine positive Entwicklung gemacht: Leas Einschätzung ergibt eine 4 von 5 möglichen Punkten. Lea notiert neben dem Entwicklungsfortschritt auch den Betreuungsaufwand, den Sarah benötigt, entsprechend der vorgegebenen Klassifikation. Lea trägt auf dem Formularblatt Gewicht und Körpergrösse ein; beides hat sie erst vor Kurzem gemessen. Sie ergänzt ihre Einträge mit Bemerkungen zu den Medikamenten, den aktuellen Problemen sowie zur Elternarbeit. Die Frage nach den längerfristigen Perspektiven will sie an der nächsten Teamsitzung zur Sprache bringen. Sie ist gespannt, wie ihre Kollegen und Kolleginnen die Frage nach den beruflichen Möglichkeiten von Sarah einschätzen.

Nun öffnet Lea auf dem PC das zweite Formularblatt. Hier hat sie in neun Domänen (z.B. Kulturtechniken, Kommunikation, Selbstversorgung, Sozialverhalten) und je einer Anzahl vorgegebener Kompetenzen auszuwählen, wo Sarah besondere Ressourcen respektive Förderbedarf hat. Da Lea ihr Bezugskind gut kennt, ist es für sie nicht allzu schwer, eine sinnvolle Auswahl zu treffen. Gut, dass auf dem Formular die Bandbreite aller Kompetenzen bereits dargestellt ist, so muss sie nicht lange nach der richtigen Formulierung suchen. Sie fügt noch die eine und andere Bemerkung bei und druckt anschliessend die Formulare aus. Die Änderungsvorschläge, die allenfalls noch vom Team kommen, wird sie ohne grossen Aufwand einfügen können. Sie ist sicher, dass sie termingerecht eine professionell erstellte Förderplanung an den Sitzungsleiter abgeben kann.

Fünf Tage vor der Sitzung bekommt sie von der Sitzungsleitung die Synthese der bereichsweisen Förderplan-Unterlagen zurück. Sie schaut sie durch und stellt fest, dass sich in den Situationsbeschreibungen drei Aspekte als gemeinsame Linie abzeichnen. Lea notiert sich noch vor der Sitzung einige Ziele, die sie für die nächste Förderperiode vorschlagen will.

## Sozialpädagogische Vereinbarungen treffen und absichern

Lea begrüsst Herrn Maurer und dessen Begleitperson Frau Brügger. Herr Maurer ist drogenabhängig und bezieht Methadon in der Apotheke. Frau Brügger ist die Sozialarbeiterin der Amtsvormundschaft, die eine Beistandschaft für Herrn Maurer führt. Herr Maurer ist seit einem halben Jahr obdachlos und schläft meist in der Notschlafstelle. Im Verlauf des Gesprächs stellt sich heraus, dass Herr Maurer nebst einer Wohnung auch die gesamte Einrichtung benötigt. Frau Brügger berichtet, dass sie für Herrn Maurer etwas ansparen konnte für den Möbelkauf.

Das Konzept der Wohnbegleitung sieht vor, dass alle Klienten eine Bezugsperson in einer anderen Fachstelle haben, die sich um alle Belange ausserhalb des Wohnens kümmert. Man einigt sich, dass Lea mit Herrn Maurer eine Liste der benötigten Einrichtungsgegenstände erstellt und Frau Brügger Gesuche an Stiftungen richtet, da die Ersparnisse von Herrn Maurer nicht ausreichen.

Herr Maurer unterschreibt mit dem Miet- und Begleitungsvertrag auch ein Beiblatt, in dem er Frau Brügger und Lea gegenseitig von ihrer Schweigepflicht entbindet. Lea und Frau Brügger vereinbaren, sich bei besonderen Vorkommnissen gegenseitig zu informieren. Ausserdem wollen sie nach drei Monaten ein erstes Standortgespräch abhalten.

## 4 Zusammenarbeit abschliessen (SA/SP)

---

### 4.1 Abschlussgespräch führen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Professionelle Beziehungen sind Beziehungen auf Zeit, irgendwann werden sie beendet, und die Klient/innen gehen ihren Weg allein weiter. Das Abschlussgespräch schafft einen Übergang.
- Am Schluss wird die Zusammenarbeit ausgewertet.

Die Klientin verlässt heute das Frauenhaus und geht zu ihrem Mann zurück. Die Sozialarbeiterin hat mit ihr ein Austrittsgespräch vereinbart. Gemeinsam blicken sie nochmals auf den Aufenthalt zurück. Es ist der Sozialar-

beiterin wichtig, wie die Klientin das Leben im Haus und die Zusammenarbeit mit den Teamfrauen erlebt hat – dies einerseits als Rückmeldung für ihre eigene Arbeit und als Möglichkeit, diese den Bedürfnissen der Frauen anzupassen. Andererseits will sie damit aber auch ihrer Klientin den Schritt hin zur Beendigung ihrer Beziehung erleichtern und sie in eine reflektierende Distanz zum Erlebten bringen. Im zweiten Teil des Gesprächs wenden sie sich der Zukunft der Klientin zu. Gibt es jetzt noch irgendetwas, was sie braucht oder wissen muss, um den weiteren Weg gut unter die Füße nehmen zu können? Ist sie sich über die nächsten Schritte im Klaren? Wo kann sie welche Unterstützung holen? Wie wird sie sich verhalten, wenn ihr Mann sein Versprechen, nicht wieder zu schlagen, nicht einhält? Am Schluss des Gesprächs wünscht die Sozialarbeiterin der Klientin alles Gute. Die Klientin überreicht der Sozialarbeiterin die Decke, die sie während ihres Aufenthalts gestickt hat. Sie will sie dem Frauenhaus schenken. Die Sozialarbeiterin begleitet die Klientin zur Tür und hilft ihr, die Koffer ins Taxi einzuladen.

## **4.2 Austritt/Abschied gestalten (SP)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Eine Klientin verlässt nach kürzerer oder längerer Zeit die Institution:
  - stationärer Aufenthalt,
  - begleitetes Wohnen,
  - geschützte Arbeitsstätte,
  - ambulant betreute Arbeits- oder Freizeitgruppe.

Petra verlässt nach zweijährigem Aufenthalt eine ambulante sozialpädagogische Institution mit wechselnden Mitgliedern. Lea informiert die Mitarbeitenden und die Bewohnerinnen frühzeitig über den Austritt Petras. In einem Gespräch bespricht sie mit Petra, wie diese sich ihren Abschied wünsche. Petra möchte gerne ein gemeinsames «Kaffee-und-Kuchen-Fest». Den Kuchen will sie mit Hilfe von Lea selber backen. Lea bereitet ein Abschiedsritual vor: Jede anwesende Teilnehmerin überreicht Petra eine Blume mit einem guten Wunsch auf den Weg. Am Schluss hat Petra einen schönen «Blumen-Wunsch-Strauss». Lea übergibt Petra schön eingepackt alle Fotos, Bilder, Selbstgemachtes von Petra. Darin enthalten ist auch der standardisierte Abschiedsgruss der Institutionsleitung. Lea sagt Petra selber ein paar persönliche Worte der Anerkennung über Petras Lebenszeit in der Institution. Zum Schluss des kleinen Abschiedsfestes blendet Lea Petras Lieblingsmusik ein, und alle verabschieden sich.

## **4.3 Nachfolgelösung organisieren (SA/SP)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Nach Beendigung der Zusammenarbeit mit einem Klienten bleiben oft noch Bedürfnisse bestehen, für welche die Sozialarbeiterin eine Nachfolgelösung sucht.
- Eine Klientin tritt aus. Es fehlen ihr genügend Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder Kenntnisse, die sie braucht, um sich eine Anschlusslösung ganz oder teilweise zu organisieren.
- Es besteht ein Mandat für diese Aufgabe.

Nachsorge organisieren (SA)

Die Sozialarbeiterin des Spitalsozialdienstes hat für den Austritt ihres Klienten alles sorgfältig vorbereitet. Nachdem sich dieser leidlich von seinem Schlaganfall erholt hat, haben die Ärztinnen beschlossen, dass er ohne Kuraufenthalt nach Hause zurückkehren könne. Da der 66-jährige Mann aber allein wohnt und noch Mühe hat, weitere Strecken zu gehen, ist er nicht in der Lage, seine täglichen Verrichtungen wie Einkäufe, Arztbesuche usw. selber zu besorgen.

Die Sozialarbeiterin hat für ihn den Fahrdienst des Roten Kreuzes organisiert, der ihn kostengünstig zu seinen Terminen begleitet. Die Schwester des Mannes, die in der Nachbargemeinde wohnt, hat sich bereit erklärt, die Einkäufe zu machen und ab und zu nach dem Rechten zu sehen. Während des Spitalaufenthalts hat sich gezeigt, dass die Finanzen des Mannes in Schieflage waren und er seine Rechnungen nicht regelmässig bezahlt hatte. Diese Angelegenheiten hat die Sozialarbeiterin dem Sozialdienst der Gemeinde übergeben. Nach Absprache mit dem Klienten wird ein Beistand ernannt, der ihm bei der Regelung der Finanzen unter die Arme greift.

## Anschlusslösung organisieren in der Sozialpädagogik

In der Wohngruppe orientieren sich die Bewohnenden und die Pädagogen an einem Phasenplan, der themenspezifisch sieben Etappen von Eintritt bis Austritt beschreibt. Anstelle eines Bezugspersonensystems ist die Fallarbeit nach lebenspraktischen Bereichen resp. Mandaten wie Wohnen, Arbeiten, Freizeit und Entwicklung an die vier Mitarbeitenden verteilt. Folglich hängt die Organisation einer Anschlusslösung vor allem mit der Phase Austritt und dem Mandat Wohnen zusammen. Lea hat als Mandatsträgerin für das Kompetenzfeld Wohnen viele wertvolle externe Kontakte zum psychosozial stationären Umfeld aufgebaut. Sie kennt die Fachpersonen, die Haltungen und die Konzepte der anderen Einrichtungen aus diversen Begegnungen. Ihre Aufgabe ist es nun, während eines Standortgesprächs mit Zieldefinition «Anschlusslösung», die Bewohnerin und womöglich das beteiligte Hilffsystem beschreibend über adäquate Anschlussmöglichkeiten zu informieren. Weitere Optionen an Anschlusslösungen vonseiten der Bewohnerin oder dem Hilffsystem werden gleichwertig einbezogen. Schliesslich erarbeitet Lea mit der Bewohnerin (und den Beteiligten) anhand der Optionenliste einen Vorgehensplan, bspw. Besichtigung zweier unterschiedlicher Institutionen. Bei baldigem Erfolg für die Bewohnerin und Lea wird die Zusammenarbeit mit einem Abschlussgespräch nach dem Übertritt reflektiert und gewertet sowie mit einem Abschiedessen beendet. Im Falle von längeren Abwicklungen aufgrund von internen oder/und externen Störungen liegt es in Leas Verantwortung, weitere gemeinsame Planungssitzungen einzuberufen mit dem Ziel, gemeinsam situationsangepasste Vorgehenspläne zu erarbeiten und umzusetzen.

## Mit externen Fachpersonen zusammenarbeiten in der Sozialpädagogik

In zwei Jahren wird Johannes aus der Institution austreten. Leo, als Bezugsperson des Jugendlichen, hat den Auftrag erhalten, den Austritt vorzubereiten. Johannes soll direkt in eine berufliche Ausbildung einsteigen können. Es stellt sich nicht nur die Frage nach dem Wunschberuf, sondern auch nach einem konkreten Ausbildungsplatz. Es steht fest, dass der lernbehinderte und verhaltensauffällige Johannes ein geschütztes Ausbildungsangebot, finanziert durch die Invalidenversicherung, braucht.

Leo findet im Qualitätshandbuch der Institution zwei Unterlagen, die ihm weiterhelfen: das Berufsfindungskonzept und die Informationen zur Invalidenversicherung. Leo sorgt erst einmal dafür, dass durch die Heimleitung ein Gesuch auf Berufsberatung durch die Invalidenversicherung gestellt wird. Er kennt die für die Institution zuständige Berufsberaterin bereits von einem anderen Fall. Er nimmt per E-Mail Kontakt mit ihr auf. Sie schreibt ihm, dass sie Johannes anlässlich ihrer kürzlich durchgeführten Gruppenabklärung bereits getestet und gesprochen habe. Johannes wisse ja eigentlich schon, dass er etwas mit Holz lernen möchte. Eine Grundbildung mit Attest liege durchaus drin. Sie schlägt vor, dass er eine Schnupperzeit in einer von zwei infrage kommenden Eingliederungsstätten machen solle. Sie wäre froh, wenn er, Leo, mit Johannes zusammen im Laufe der nächsten Wochen beide Institutionen besuchen und sie über das Ergebnis informieren könnte.

Leo findet Gefallen am Auftrag. Er verabredet mit den zuständigen Leuten der Institutionen einen Besuch. Leo orientiert sowohl die Eltern von Johannes als auch dessen Klassenlehrer; sie werden ebenfalls mitkommen.

Nach den Besuchen entscheidet sich Johannes begeistert für eine Schnupperzeit in der geografisch nächstliegenden Ausbildungsstätte.

Leo organisiert und koordiniert mit den Beteiligten die Abklärungswochen und das anschliessende Auswertungsgespräch. Mit dem Einverständnis der Eltern lässt er den Verantwortlichen den letzten Schulheimbericht von Johannes zukommen.

Er bleibt auch während der Schnupperzeit im Kontakt mit den Ausbildungsleitern, um sie allenfalls bezüglich gewisser Verhaltensweisen von Johannes zu beraten. Er berichtet auch intern über den Verlauf und das Ergebnis der Schnupperzeit.

Am Schlussgespräch wird bekannt, dass Johannes in die Ausbildung aufgenommen wird. Alle Beteiligten loben die umsichtige Planung und Begleitung dieser Berufsfindungsphase durch Leo.

### 5 Beraten

---

#### 5.1 Einzelne Klient/innen beraten (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Klient kommt mit einer Not, einem Problem oder einem Anliegen, für das er eine Lösung finden will.
- Dem Klienten fehlen nicht grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Lösung des Problems, sondern der Zugang zu den eigenen Ressourcen ist ihm aus verschiedenen Gründen versperrt.
- Die Sozialarbeiterin begleitet und führt den Klienten auf dem Weg, seine eigene Lösung zu finden
- Die Klientin hat Angst.
- Es ist ihr nicht möglich, die Angst direkt auszusprechen.

#### Mit Ängsten von Betreuten situationsgerecht umgehen (SP)

Beni, ein erwachsener, behinderter Klient, steht verspätet auf. Er wirkt schlecht gelaunt am Frühstückstisch und sagt, er sei krank und könne heute nicht zur externen Arbeitsstätte gehen. Lea fragt genauer nach und misst ihm den Puls, der eine normale Frequenz aufweist. Sie fragt nach, ob Beni den Arzt sehen möchte. Er verneint. Im weiteren Gespräch stellt sich heraus, dass Beni heute bei einer Vertretung in der Arbeitsstätte eingeteilt ist.

#### Ressourcen verfügbar machen (SA)

Eine Mitarbeiterin wird wegen häufiger Fehlzeiten bei der Arbeit zur betrieblichen Sozialarbeiterin geschickt. Die Frau arbeite an sich äusserst gut, nur wenn sie plötzlich krank werde, fehle sie wochenweise, und das gehe so nicht mehr weiter.

Im Gespräch mit der Klientin wird schnell klar, dass sie mit den vielen Anforderungen, die sie zu bewältigen hat, überfordert ist: Sie habe einen sehr langen Arbeitsweg, wohne mit ihrem aus Nordafrika stammenden Freund zusammen, der sich überhaupt nicht an der Hausarbeit beteilige, der Sohn dieses Freundes pubertiere sehr heftig, und die Auseinandersetzungen mit ihm brauchten viel Kraft, die Familie sei in eine neue Wohnung umgezogen, in der der Fussboden defekt sei, und der Hauswart weigere sich, diesen zu reparieren ... Sie arbeite und mache, was sie könne, aber irgendwann komme dann halt der Punkt, an dem es nicht mehr gehe und sie zusammenbreche.

Die Sozialarbeiterin weiss, dass die Klientin bei der Arbeit ihre Zeit sehr gut einteilt und über gute organisatorische Fähigkeiten verfügt. Sie regt in der Beratung an, dass die Klientin ihr erzählt, wie sie dies macht. Danach lädt sie sie dazu ein, sich zu überlegen, was sie davon in ihrem Privatleben auch brauchen könnte. In kleinen Schritten setzt die Klientin ihre beruflichen Fähigkeiten in ihren privaten Alltag um. Die Beratungssitzungen dienen dazu, die Erfahrungen zu reflektieren, die Erfolge zu feiern und aus den Misserfolgen zu lernen.

Mit der Zeit hat die Klientin ihre privaten Aufgaben so weit im Griff, dass ihr mehr Energie für die Arbeit zur Verfügung steht. Die Fehlzeiten nehmen sukzessive ab.

#### Laufbahnberatung (SA)

Ein Vorgesetzter in einem Betrieb meldet sich mit einem seiner Mitarbeiter bei der betrieblichen Sozialarbeiterin zu einem Termin an. Der Mitarbeiter sei in der letzten Zeit häufig krank gewesen, und wenn er am Arbeitsplatz sei, lasse sein Tempo zu wünschen übrig. Dies provoziere Störungen im Team und bei internen Kund/innen. Im gemeinsamen Gespräch macht der Vorgesetzte deutlich, welche Erwartungen der Mitarbeiter erfüllen muss, damit der Vorgesetzte weiterhin mit ihm arbeiten wird. Auf Nachfrage der Sozialarbeiterin bietet der Vorgesetzte Unterstützung an. Als sich die Sozialarbeiterin das nächste Mal allein mit dem Klienten trifft, stellt sich heraus, dass dieser mit seiner Berufswahl überhaupt nicht glücklich ist und er sich gerne umorientie-

ren möchte. Die Sozialarbeiterin lässt den Klienten Visionen und Ziele entwickeln, die er kurz- oder langfristig erreichen könnte. Auf Zetteln notiert der Klient Berufe und Positionen, die ihm erstrebenswert erscheinen. Die anfängliche Pflichtberatung mutiert zur Laufbahnberatung, die dem Klienten hilft, sich Schritt für Schritt seinen beruflichen Wünschen zu nähern. Zwischen den Beratungsgesprächen setzt sich der Klient intensiv mit den Berufen und ihren Vor- und Nachteilen auseinander und macht Abklärungen zu Schulen, die er besuchen müsste, und zu möglichen Geldquellen für die Ausbildungszeit. Nach zwei Monaten lädt die Sozialarbeiterin den Vorgesetzten nochmals zu einem Gespräch ein. Der Klient erklärt seinem Chef, dass er sich entschlossen habe, die Stelle aufzugeben, um eine neue Ausbildung zu beginnen, dass er aber noch ein paar Monate Zeit brauche, um alles einzufädeln. Der Vorgesetzte ist mit diesem Vorgehen einverstanden, zumal sich die Leistungen am Arbeitsplatz merklich verbessert haben und der Mitarbeiter deutlich weniger fehlt als vor zwei Monaten.

### Persönliche Auseinandersetzung anregen (SA)

Die Sozialarbeiterin der Pro Senectute begleitet seit Jahren einen 67-jährigen Mann beim Erledigen seiner administrativen und finanziellen Angelegenheiten. Der Klient lebte trotz seinen chronischen Erkrankungen ein exzessives Leben. Tragende zwischenmenschliche Beziehungen hat er keine aufbauen können. Er ist geschieden, und seine zwei Töchter haben den Kontakt zu ihm abgebrochen. Durch die Verschlechterung seiner Mobilität ist er auf Hilfsmittel angewiesen. Der Eintritt in ein Alters- und Pflegeheim wird unumgänglich.

Die Sozialarbeiterin organisiert und plant mit dem Klienten, der Heimleitung und dem Arzt den Eintritt und die Wohnungsauflösung. Im Heim gibt es bald Schwierigkeiten. Der Klient strapaziert sein Taschengeld mit Ausgaben für Alkohol, Zigaretten und Taxifahrten für auswärtige Mahlzeiten. Er beschwert sich über alles und jedes und droht, wegzugehen. Er beschimpft die Sozialarbeiterin, weil sie ihn dorthin gebracht habe. Diese organisiert ein Gespräch mit dem Klienten, dem Heimleiter und dem Arzt. Es müssen verschiedene sachliche Punkte geklärt werden. Dann spricht die Sozialarbeiterin den Klienten auf seine neue Lebenssituation im Heim an, den Abschied aus seiner Wohnung und seine ungestillte Sehnsucht dem Leben gegenüber. Die Sozialarbeiterin bietet Unterstützung an. Der Klient wird für einen Moment ganz ruhig, sein Gesicht verändert sich, und er sagt «ja». In verschiedenen Gesprächen begleitet die Sozialarbeiterin den Mann darin, sich von vielen Dingen zu verabschieden, die ihm im bisherigen Leben wichtig waren. Gleichzeitig lenkt sie seine Aufmerksamkeit auf das Hier und Jetzt und das Künftige.

### Integration fördern (SA)

Ein vierzigjähriger Mann wird nach zehn Jahren Zuchthaus auf Bewährung bedingt entlassen. Der Sozialarbeiter der Bewährungshilfe hat den Auftrag, den Klienten dabei zu unterstützen, in der Freiheit wieder Fuss zu fassen. Schon vor der Entlassung hat der Sozialarbeiter mit dem Klienten Kontakt aufgenommen und mit ihm Perspektiven für «die Zeit danach» entwickelt. Er hat den Klienten bei der Wohnungssuche unterstützt und ihn zwei Mal in einem Urlaub begleitet, um eine Stelle zu suchen. Der Klient hat mit viel Glück auf seinem alten Beruf wieder einsteigen können und fand auch gleich in der Nähe seiner Arbeitsstelle eine Wohnung. Die Voraussetzungen, um den Weg zurück in die Gesellschaft zu finden, sind gut. Beim ersten Gespräch nach der Entlassung, im Büro des Sozialarbeiters, macht der Klient einen ernüchterten Eindruck. Er erzählt, dass er sich überall fremd fühle. In zehn Jahren habe sich vieles verändert. Die Leute, die er gekannt habey, seien weg oder hätten sich ganz anders im Leben eingerichtet. Und im Alltag stolpere er täglich über Dinge, die ihm nicht bekannt seien, die er sich wieder oder neu aneignen müsse: Läden stünden nicht mehr dort, wo er sie vermute, es gebe ein neues System, um in der Stadt Busbillette zu lösen, und auch baulich habe sich so viel verändert, dass er sich vorkomme, als wäre er ein Fremder. An sich seien das ja alles keine dramatischen Herausforderungen. Aber jedes Mal, wenn er wieder vor so einer Hürde stehe, fühle er sich beobachtet, denke, er stehe als Idiot da, und schäme sich. Er laufe mit dem Gefühl in der Stadt umher, man sehe ihm sowohl seine zehn Jahre Zuchthaus als auch sein schwerwiegendes Delikt an. Der Sozialarbeiter geht auf diese Gefühle und Schwierigkeiten ein. Er unterstützt den Klienten dabei, von sich das Bild «eines normalen Bürgers» aufzubauen, auszuloten, was seine Wünsche und Bedürfnisse sind, und dann hinauszugehen und verschiedene Handlungen auszuprobieren. Im geschützten Raum des Gesprächs mit dem Sozialarbeiter kann der Klient seine Erfahrungen auswerten, seine Ziele konkretisieren und kleine Schritte hin zu einem «normalen» Leben planen.

### Realitätseinsicht fördern (SA)

Die Sozialarbeiterin der Pro Senectute berät eine 73-jährige geschiedene Frau. Diese meldet sich bei der Beratungsstelle, weil sie fast daran verzweifelt, dass sie kein Geld mehr habe. Zweitweise bezahlt der geschiedene

Mann die Alimente nicht. Die Sozialarbeiterin regelt diese Angelegenheit mit der Inkassostelle der Stadt, sodass die Frau regelmässig die Alimentenzahlung von dort erhält. Die Klientin hat ein kleines Vermögen, und für die monatlichen Kosten und den Lebensdarf steht ihr so viel zur Verfügung, dass sie existenziell abgesichert ist. Trotzdem beklagt sich die Klientin beim nächsten Gespräch wieder darüber, dass sie sich nicht einmal ein Kleid kaufen könne. Die Sozialarbeiterin bespricht mit der Klientin ihr monatliches Budget mit Ausgaben und Einnahmen und schreibt alle Punkte gut leserlich auf ein grosses Papier. Die Klientin kann es kaum glauben, dass diese Zahlen stimmen. Sie zeigt sich interessiert und will das Papier mit nach Hause nehmen, um den Sachverhalt nochmals zu studieren. Beim nächsten Gespräch scheint die Klientin wie verändert. Sie erzählt von ihrer Kindheit und wie sie Mangel litt. Diese Angst, zu wenig zu haben, sei sie bis heute nicht losgeworden. Die Klientin ist jetzt aber in der Lage zu sehen, dass ihre momentane Situation sich von der Kinderzeit unterscheidet und sie eigentlich keine Angst haben müsste. In den folgenden Gesprächen macht die Klientin ihre Angst, die sie auch in anderen Lebensbereichen einschränkt, zum Thema. Die Sozialarbeiterin unterstützt sie darin, einen entspannteren Umgang damit zu finden.

## 5.2 Angehörige beraten (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Angehörige sind indirekt von einem Problem betroffen, das jemand in ihrer Familie hat, und kommen deswegen in Not. Sie können aber nicht das Problem direkt lösen, sondern nur ihren eigenen Umgang damit verändern.
- Die Sozialarbeiterin begleitet und führt Angehörige auf ihrem Weg, eine Lösung für das Problem, das sich für sie aus dem Problem eines Familienmitglieds ergibt, zu finden.

### Angehörige in Gruppen beraten

Die Beratungsstelle für Alkoholprobleme hat ein Gruppenangebot für Frauen mit alkoholabhängigen Partnern. Die Gruppe trifft sich einen Abend pro Woche und wird von zwei Sozialarbeiterinnen geleitet. In den ersten drei Sitzungen haben sich die Frauen damit auseinandergesetzt, ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse wahr- und ernst zu nehmen. Dabei haben sie gemerkt, wie viel sie eigentlich immer wieder einstecken, worauf sie verzichten und was das für sie bedeutet. Sie haben auch erkannt, dass sie gefangen sind zwischen den eigenen Vorstellungen und Wünschen und der Idee, um alles in der Welt bei diesem Partner bleiben zu müssen, gefangen so lange, bis sie eine eigene Entscheidung treffen können. Es ist ihnen auch bewusst geworden, dass diese Entscheidung so oder so wehtut. Um den Schritt zu wagen, haben die Sozialarbeiterinnen vorgeschlagen, den nächsten Abend dem Thema Abschied zu widmen, d.h., die Frauen setzen sich damit auseinander, wovon sie sich verabschieden wollen, müssen, können. Die Sozialarbeiterinnen begleiten die Frauen behutsam auf ihrem Weg. Sie sorgen dafür, dass alle mit ihren Anliegen gehört und ernst genommen werden, dass alle ihre Erfahrungen einbringen, ohne dass sie darin gefangen bleiben. Sie fördern in der Gruppe ein unterstützendes Klima, in dem es möglich ist, klar und offen zu sein, auch wenn es schwierig ist. Als Schluss des heutigen Abends haben die Sozialarbeiterinnen ein Abschiedsritual draussen in der Natur vorbereitet. Es soll den Frauen ermöglichen, ihre Entscheidung nicht nur denk-, sondern auch fühlbar zu machen.

### Angehörige allein beraten

Eine Frau meldet sich bei der Beratungsstelle für Alkoholprobleme. Sie möchte gerne in eine Beratung kommen, weil sie den Eindruck hat, dass ihr Partner zu viel trinkt, sich aber ihrer Einschätzung nicht sicher ist. Im persönlichen Gespräch mit dem Sozialarbeiter möchte die Klientin Anhaltspunkte dafür bekommen, wie viel zu viel bzw. vielleicht schon schädlich ist, und schildert das Trinkverhalten ihres Partners. Der Sozialarbeiter anerkennt den Wunsch, einen klaren Massstab für die Beurteilung der Situation zu bekommen. Bevor er diesem aber nachkommt, fragt er nach ihrem eigenen Massstab. Es stellt sich heraus, dass für die Klientin der Punkt schon lange erreicht ist, an dem sie das Gefühl hatte, es stimme für sie so nicht. Der Sozialarbeiter fragt, woran die Klientin erkenne, dass etwas nicht stimme. Daraufhin erzählt sie, dass ihr Mann immer seltener nach Hause komme, so viel Geld für den Alkohol ausbebe, dass sie deswegen auf andere Dinge verzichten müsse, dass er nicht nur wie früher aggressiv sei, wenn er getrunken habe, sondern auch nervös werde, wenn er nicht getrunken habe, dass sie eigentlich überhaupt kein Gegenüber mehr in ihm habe, sondern er sich nur noch fürs Trinken interessiere, dass er in der letzten Zeit oft nicht arbeiten ging ... Der Sozialarbeiter drückt seine Anerken-



nung für die Genauigkeit ihrer Beschreibung aus und meldet der Klientin seinen Eindruck zurück, dass er das Gefühl habe, für sie sei klar, dass ihr Partner zu viel trinke. Die Klientin bestätigt diesen Eindruck und drückt sogleich ihre Hilflosigkeit gegenüber der Situation aus. Der Sozialarbeiter ermuntert sie, die Beratung noch eine Weile fortzuführen, bis sich die Klientin über ihre nächsten Schritte im Klaren sei. Die Frau nimmt das Angebot gerne an, und sie vereinbaren einen nächsten Termin. Im Folgenden unterstützt der Sozialarbeiter die Klientin darin, sich der eigenen Anliegen und Wünsche bewusst zu werden und sich dabei weniger auf das Alkoholproblem ihres Partners zu konzentrieren als auf die Frage, welche Konsequenzen sie in dieser Situation ziehen wolle. Erst als sie sich ihrer Sache sicher ist, konfrontiert sie ihren Partner mit ihrer Entscheidung, so nicht mehr mitzumachen. Das gibt diesem die Gelegenheit zu entscheiden, ob er etwas an seinem Alkoholkonsum verändern möchte.

### **5.3 Umfeld beraten (SA)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Lehrer/innen, Arbeitgeber/innen, Trainer/innen, Jugendgruppenleiter/innen usw. sind damit konfrontiert, dass jemand, für dessen Betreuung sie zuständig sind, ein Problem hat und sie nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen.
- Gleichzeitig lösen Problembetroffene in ihrem Umfeld (Klasse, Team, Gruppe) Reaktionen aus, die für die Verantwortlichen ebenfalls schwierig sind.
- So fühlt sich z.B. eine Lehrerin sowohl der einzelnen Schülerin als auch der ganzen Klasse verpflichtet, d.h., sie ist vom Problem der Schülerin betroffen wie auch von der Reaktion der Klasse darauf. Beim Finden von Lösungen muss sie beide Ebenen mit berücksichtigen.
- Die Sozialarbeiterin hilft der Klientin auf dem Lösungsweg, die verschiedenen Ebenen nicht aus den Augen zu verlieren und gleichzeitig auch die eigenen Bedürfnisse mit zu berücksichtigen.
- Die Sozialarbeiterin unterstützt die Klientin darin, sich ihrer Rolle und deren Möglichkeiten und Grenzen bewusst zu sein und den Lösungsweg entsprechend zu gestalten.

#### **Lehrer/innen beraten**

Eine Lehrerin meldet sich auf der Beratungsstelle für Suchtprobleme. In ihrer Klasse habe es ein Mädchen, das immer dünner werde und ihrer Meinung nach schon an der Grenze zur Magersucht sei. Die anderen Jugendlichen in der Klasse nähmen dies sehr unterschiedlich wahr. Vor allem die Mädchen seien richtig gespalten: Die einen fänden es abscheulich und liessen es sich auch überdeutlich anmerken, die anderen bewunderten das magere Mädchen für ihren Willen und ihre Stärke, und die Lehrerin befürchte, dass es einige gebe, die ihr gerne nacheifern würden. Auf jeden Fall habe sich eine Dynamik in der Klasse ergeben, die dem Lern- und Arbeitsklima abträglich sei, und die Lehrerin denke, es sei an ihr, hier etwas zu unternehmen, nur wisse sie nicht recht, was. Die Sozialarbeiterin vermittelt der Lehrerin einerseits Hintergrundwissen und Unterrichtsmaterialien zum Thema Magersucht, andererseits arbeitet sie mit ihr an der konkreten Situation. Dabei baut sie auf den Ressourcen der Lehrerin auf und verhilft dieser dazu, sich ihrer Stärken wieder vermehrt bewusst zu werden und diese in der Klasse auch einzusetzen. Gleichzeitig stellt sich für die Lehrerin im Lauf der Beratung die Frage, wo die Grenzen ihrer Verantwortung sind und wo sie allenfalls Eltern und Vorgesetzte informieren und/oder Fachleute für die Mitarbeit in der Klasse beiziehen muss und will. Allmählich beginnt sie, sich mit Hilfe der Sozialarbeiterin auch selber von zu viel Last und Verantwortung zu befreien, und kann dadurch wieder entspannter zur Arbeit gehen.

#### **Arbeitgeber/innen beraten**

Ein Lehrmeister eines grossen Betriebes meldet sich bei der Drogenberatungsstelle. Er betreut 10 Lehrlinge. Zwei davon sind in ihren Leistungen äusserst knapp und wenig zuverlässig. Er vermutet, dass sie auch Drogen und Alkohol konsumieren. Weil er weiss, dass beide aus «schwierigen Verhältnissen» kommen, hat er bisher ein Auge zugeedrückt und sich den beiden etwas intensiver gewidmet. Jetzt stellt er aber Anzeichen fest, dass sich andere vom Verhalten der zwei anstecken lassen, die Aufträge unsorgfältig erledigen, zu spät kommen oder zu früh gehen und sich dabei sehr cool finden. Er fragt sich, ob auch hier Drogen im Spiel sind. Der Lehrmeister möchte zwar keine Lehrverträge auflösen müssen, aber wenn es so weitergeht, sieht er sich dazu gezwungen. Er möchte in der Beratung seine Haltung im Umgang mit den Jugendlichen überprüfen und festigen

und planen, wie er dem Problem konkret begegnen kann. Der Sozialarbeiter kristallisiert mit ihm heraus, was er denn genau ändern möchte und welche Anliegen Priorität haben. In erster Linie ist es dem Lehrmeister wichtig, dass alle wirklich bei der Sache sind, wenn sie arbeiten, und dass sich auch die Lehrlinge für ihre Arbeit verantwortlich fühlen. Unter Anleitung des Sozialarbeiters sucht der Lehrmeister Momente, in denen dieses Ziel schon verwirklicht ist, und überprüft, was er selber dazu beitragen kann. Schritt für Schritt setzt er seine Massnahmen in der Praxis um und berichtet schon bald von einem verbesserten Arbeitsklima. Dann möchte er die Problematik der beiden Lehrlinge nicht mehr länger einfach passiv mittragen, sondern aktiv angehen. Der Sozialarbeiter bespricht mit ihm mögliche Vorgehensweisen und macht ihn auch darauf aufmerksam, dass die Jugendlichen ebenfalls in die Beratung kommen könnten. Da er für sich nun Klarheit geschaffen hat, möchte der Lehrmeister die Beratung abschliessen im Wissen, dass er sich wieder melden kann, wenn neue Fragen auftauchen.

## **5.4 Familien beraten (SA/SP)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Das Problem, das die Familie in die Beratung bringt, ist dadurch bedingt, dass eines der Familienmitglieder ein Problem hat, das sich auf das ganze System auswirkt, und/oder dass die Art des verbalen, körperlichen, finanziellen Austauschs im Familiensystem einer Bedürfnisbefriedigung aller Familienmitglieder entgegensteht.
- Der Sozialarbeiter unterstützt sowohl einzelne Familienmitglieder als auch das ganze System darin, ihre Beziehungen zueinander befriedigend zu gestalten und Strukturen und Regeln zu vereinbaren, die von allen Beteiligten getragen werden und die Bedürfnisbefriedigung aller ermöglichen.
- Dazu berücksichtigt er immer das ganze System, auch wenn nicht alle Familienmitglieder in der Beratung physisch anwesend sind.
- Ein Verhalten des Kindes wird zum Stressfaktor für die ganze Familie. Die Familie braucht Unterstützung, um ihre Mitwirkung am Problem zu erkennen und um Lösungen zu kreieren.
- Das Verhalten von Familienangehörigen wird zum Bedrohungsfaktor für das Kind oder die Kinder. Die Familie braucht Unterstützung, um ihre Wirkung zu erkennen und um Lösungen zu kreieren, die dem Kind/den Kindern Schutz gewährleisten.

### **Familien beraten (SP 1)**

Elisabeth, zehnjährig, kommt morgens nicht aus dem Bett. Jeder Morgen beginnt mit Stress in der Familie. Immer wieder sieht sich die Mutter verzweifelt gezwungen, die Tochter zur Schule zu fahren, weil sie sonst zu spät in die Schule käme. In diesem Stil trägt die Mutter die Verantwortung für Elisabeth in vielen Bereichen: Zähne putzen, saubere Kleider, Hausaufgaben usw. Ohne Hilfe der Mutter käme Elisabeth meistens zu spät in die Schule, dies ist die Überzeugung der Mutter. Sie bzw. die Familie würde gegenüber der Schule schlecht dastehen. Auf der Erziehungsberatungsstelle wird ein Grundsatz aufgestellt: Wer sich nicht selber weckt und aufsteht, der/die übernimmt wahrscheinlich nicht die Verantwortung für den Tag. Darum ist es wichtig, dass Elisabeth lernt, selber aufzustehen. Elisabeth erhält zum Geburtstag/Schulanfang/zu Weihnachten/Ostern einen eigenen Wecker, der ihr gefällt und den sie garantiert hört. Elisabeth stellt sich selber den Wecker und muss selber aufstehen! Damit die Mutter nicht als schlechte Erzieherin dasteht und damit sie in kritischen Momenten nicht dennoch schwach wird, meldet sie der Lehrperson, dass künftig Elisabeth selbstständig aufstehe und für allfällige Versäumnisse selber die Verantwortung tragen werde. Die kooperative Lehrperson akzeptiert mögliche Verspätungen, da es nicht aus Bequemlichkeit der Mutter geschieht, sondern eine gezielte pädagogische Intervention ist. Die Lehrperson würdigt die Bemühungen des Kindes, selbstständig zu werden. Vielleicht gestaltet sie den Unterrichtsbeginn mit einem guten Ritual, sodass man ihn nicht gerne verpasst.

Als Erziehungsberater ist Leo bemüht, möglichst viele der Lehrpersonen in seinem Bezirk (Quartier, Dorf) zu kennen, und umgekehrt bemüht er sich auch, dass viele ihn kennen. So ist es ohne allzu grosse Widerstände für ihn möglich, dass er mit Einverständnis der Eltern und des Kindes auch mit der Lehrperson telefoniert, um die Chancen für ein Gelingen zu erhöhen. Im Idealfall ist es möglich, dass die Lehrperson das selbstständige Aufstehen thematisiert, sei es in der Schule mit den Kindern oder gar am Elternabend. So können sich Familie, Kinder und Schule in wichtigen Entwicklungsschritten gegenseitig fördern.

## Erziehungsberatung (SA)

Eine Jugendliche kommt zur Abteilung für Kindes- und Jugendschutz und erklärt, sie halte es zu Hause nicht mehr aus und wolle sofort fremdplatziert werden. Der Sozialarbeiter kann sie dafür gewinnen, das Gespräch mit der alleinerziehenden Mutter zu suchen. Aus den Schilderungen der Mutter wird für den Sozialarbeiter ersichtlich, dass die Tochter die Mutter nicht als Autoritätsperson respektiert und Regeln und Aufgaben nicht einhält und die Mutter sie im Gegenzug ständig kritisiert und abwertet.

Im Gespräch unterstützt der Sozialarbeiter Mutter und Tochter, gemeinsame Anliegen zu finden, Abmachungen zu treffen und vertraglich zu regeln und sich Gedanken über Stolpersteine zu machen. Er kommt im nächsten Gespräch auf die getroffenen Abmachungen zurück und fragt nach deren Wirkungen. Sowohl die Mutter als auch die Tochter sind der Meinung, dass sich die Situation verbessert habe, bringen aber gleichzeitig neue Anliegen mit in die Beratung, die sie gemeinsam mit Hilfe des Sozialarbeiters regeln möchten. Dies machen sie so lange, bis beide der Meinung sind, dass sie die wichtigsten Punkte geklärt hätten. Beide finden auch, dass sie im Prozess mit dem Sozialarbeiter wichtige Hinweise erhalten hätten, wie sie inskünftig zu zweit an die Problemlösung herangehen könnten.

## Familien beraten (SP 2)

Frau Giger ist drogensüchtig und wohnt mit ihrem dreijährigen Sohn Luka in einer Zweizimmerwohnung. Sie wird ein- bis zweimal pro Woche von Frau Landi, ihrer Wohnbegleiterin, besucht. Frau Landi hilft ihr, die Wohnung ordentlich zu halten. Frau Gigers Freund Herr Brügger, der Vater von Luka, ist oft zu Besuch, und das Paar streitet viel und laut. Die Nachbarschaft hat sich schon mehrmals darüber beschwert. Im Vorfeld der Begleitung wurde mit Frau Giger vereinbart, dass ihr Freund nicht mehr als dreimal pro Monat bei ihr übernachtet, dies war vor allem ein Anliegen von Frau Giger, die sich nach mehrjährigem Zusammenwohnen räumlich distanzieren wollte. Die gemeinsame Wohnung war zum Schluss extrem verwahrlost. Herr Brügger schläft nun tatsächlich nur selten bei Frau Giger, jedoch ist er tagsüber meist dort. Die lautstarken Auseinandersetzungen der beiden werden immer auch vor dem Kind ausgetragen. Das Konzept der Wohnbegleitung sieht vor, dass alle Klienten Bezugspersonen in anderen Fachstellen haben, damit die Wohnbegleitung sich ausschliesslich den Belangen des Wohnens widmen kann. Frau Landi organisiert ein Standortgespräch mit dem Paar, unter Einbezug der bereits involvierten Amtsvormundschaft, die eine Erziehungsbeistandschaft für Luka errichtet hatte. Die Bezugsperson von Frau Giger, ein Sozialarbeiter der Drogenberatung, wird ebenso eingeladen. Im Gespräch zeigen sich beide einsichtig, dass die häufigen Streitereien für Luka nicht förderlich sind und auch die nachbarschaftlichen Beziehungen belasten. Sie vereinbaren, dass Herr Brügger nur noch an zwei Nachmittagen zu Besuch kommt, dafür aber öfter mit Luka allein etwas unternimmt. Die Erziehungsbeiständin sucht einen Tagesheimplatz für Luka, wo er drei Tage in der Woche betreut wird. Auch wollen die beiden sich daran halten, dass Herr Brügger in Streitsituationen die Wohnung verlässt. Herr Brügger sieht ein, dass auch er mehr Unterstützung benötigt, und wünscht sich ebenfalls Wohnbegleitung, um sein eigenes Heim zu gestalten.

## Familienberatung (SA)

Eine Familie mit drei Jugendlichen (Tochter elfjährig, Söhne sechzehn und achtzehn) meldet sich bei der Familienberatungsstelle. Die Sozialarbeiterin lädt die ganze Familie zum Erstgespräch ein und lässt alle erzählen, was ihr Anliegen ist. Als Stimmungsbild nimmt die Sozialarbeiterin eine Familie wahr, die desorientiert ist, Mühe hat, sich in der Schweiz zu integrieren (vor zehn Jahren sind alle nach Australien ausgewandert und vor zwei Jahren wieder in die Schweiz zurückgekehrt) und auch jetzt nicht recht weiss, was eigentlich ihr Anliegen ist. Die Jugendlichen sprechen sehr schlecht Deutsch, die beiden Söhne gehen weder zur Schule, noch sind sie in einer Berufsausbildung, obwohl beide betonen, dass sie das eigentlich möchten, die Eltern stehen diesen Fragen etwas hilflos gegenüber, einzig die Tochter ist in einer Kleinklasse eingeschult, und es scheint, dass sie dort sozial gut integriert ist und leistungsmässig mitzuhalten vermag. Als Hauptanliegen der Eltern stellt sich die Kommunikation in der Familie heraus. Sie möchten in der Beratung den Umgang miteinander anders gestalten. Die Jugendlichen hingegen formulieren eher Probleme bei der Integration gegen aussen und werfen ihren Eltern vor, sie dabei zu wenig zu unterstützen. Die Sozialarbeiterin sorgt in der Beratung dafür, dass alle die Anliegen voneinander wahrgenommen haben, und leitet die Diskussion darüber an, was nun in erster Linie wichtig sei. Dafür wendet sie viel Zeit auf, weil sie der Überzeugung ist, dass gerade da eines der Probleme liegt, dass diese Kommunikation nicht stattfindet und die Familie keine gemeinsamen Entscheidungen trifft. Es wird erst möglich, in der Beratung zielstrebig vorzugehen, als sowohl die Eltern als auch die Jugendlichen merken, dass beide Anliegen eigentlich die Kehrseite einer einzigen Medaille sind und sich gegenseitig bedingen. Von

diesem Moment an widmet sich die Familie der verbesserten Integration der Jugendlichen, ihren schulischen und ausbildungsmässigen Bedürfnissen und achtet dabei, unterstützt durch die Sozialarbeiterin, auf ihren Umgang miteinander. Wenn nötig, regt die Sozialarbeiterin an, Regeln genauer zu definieren, Bedürfnisse klarer auszudrücken, Entscheidungen klarer zu fällen ...

## 5.5 Organisationen beraten (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- In einem Teilsystem einer Organisation tritt ein Problem auf, das nur gelöst werden kann, wenn Massnahmen auf allen Ebenen des Systems ergriffen werden.
- Die Sozialarbeiterin sensibilisiert die Systemmitglieder für diese Zusammenhänge, koordiniert die Lösungsbemühungen auf den verschiedenen Ebenen, sorgt für einen geeigneten Informationsfluss und dafür, dass im Umgang mit dem Problem bzw. der Lösung eine gemeinsame Haltung erarbeitet und Regeln vereinbart werden, die von allen mitgetragen werden.

Beraten in Mobbing-situationen

In einer Schulklasse wird ein Junge seit einiger Zeit von einer Gruppe von Schüler/innen geplatzt. Die einzelnen Vorfälle sind unauffällig, die Summe jedoch besorgniserregend. Die Mutter informiert die Klassenlehrerin, als sie merkt, wie sehr der Junge unter der Situation leidet. Die Lehrerin bespricht die Situation mit der Schulsozialarbeiterin. Diese nimmt einerseits Kontakt mit dem Schüler und seiner Familie auf. Andererseits meldet sie der Schulleitung ihre Wahrnehmung zurück, dass sich ähnliche Vorfälle in den letzten Monaten gehäuft hätten und sich nicht nur auf die Schüler/innen beschränkten, sondern auch im Kollegium vorkämen. So hätten ihres Wissens einzelne Lehrkräfte einen schweren Stand, und es werde viel hinter dem Rücken von Kolleg/innen gesprochen. Die Schulsozialarbeiterin erläutert der Schulleitung die Zusammenhänge verschiedener Systemebenen und zeigt auf, dass das Mobbingproblem nicht nur auf der Ebene des einzelnen Schülers und seiner Klasse gelöst werden könne, sondern dass die ganze Organisation ihre Haltung zu und ihren Umgang mit Mobbing-situationen überdenken und ein mobbingfeindliches bzw. beziehungsfreundliches Klima fördern und Regeln für alle vereinbaren müsse. Die Schulleitung ist einverstanden, das Thema in der Schule aufzugreifen. In einem ersten Schritt lädt das Kollegium eine externe Fachkraft ein, um eine Retraite zum Thema «Konfliktkultur und Zusammenleben im Schulhaus» durchzuführen. Der erste Teil dieser Retraite soll dem Umgang unter den Kolleg/innen gewidmet sein, im zweiten wollen die Lehrer/innen gemeinsam mit der Schulsozialarbeiterin ein Projekt für die ganze Schule ausarbeiten, in das auch die Eltern einbezogen werden. Parallel dazu interveniert die Sozialarbeiterin in der Klasse des geplatzen Schülers, um dessen Situation zumindest kurzfristig zu verbessern, bis die geplanten Massnahmen auf Schulebene zu greifen beginnen.

Beraten in Suchtfragen

Ein Betriebsleiter meldet sich bei der Drogenberatungsstelle, weil er Jugendliche im Betrieb habe, die während der Pausen kiffen. Bisher sei er immer rigoros dagegen vorgegangen, bis vor einiger Zeit ihm einer der Jugendlichen entgegnet habe, er sehe nicht ein, warum es schlimmer sei, einen Joint zu rauchen, als ein Bier zu trinken. Nun sei seine Haltung ins Wanken gekommen, und er überlege, wie er vorgehen solle.

In der Beratung unterstützt der Sozialarbeiter den Betriebsleiter in seiner Haltung, man müsse sich eigentlich mit dem Thema Sucht im Betrieb bzw. Gefährdung am Arbeitsplatz durch Suchtmittelkonsum befassen und nicht nur mit dem Thema Kiffen. Gemeinsam entwickeln sie Ideen, wie der Betriebsleiter seine Angestellten sensibilisieren könnte und welche unterstützenden Massnahmen er ergreifen will, um den Suchtmittelkonsum in seinem Betrieb überflüssig zu machen. Dabei rät ihm der Sozialarbeiter, diese Ideen nicht im Alleingang zu entwickeln und umzusetzen, sondern seine Mitarbeiter/innen frühzeitig einzubeziehen, damit er erstens sicherer sei, dass seine Massnahmen den Bedürfnissen entsprächen, und zweitens besser damit rechnen könne, dass die Belegschaft hinter den Veränderungen auch wirklich stehe und sie mittrage.

Gleichzeitig vermutet der Betriebsleiter, dass diese Massnahmen nur denjenigen nützten, die auf den Konsum relativ leicht verzichten könnten. Deshalb entwickelt er mit Hilfe des Sozialarbeiters ein Konzept, wie er mit abhängigen Mitarbeitern vorgehen soll.

## 5.6 Unter erschwerten Bedingungen beraten (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Die Klient/innen kommen aus einem anderen Kulturkreis, einer anderen Schicht, einer anderen Generation und/oder einem anderen Milieu als der Sozialarbeiter und bringen deshalb andere Wertvorstellungen, Umgangsformen, Betrachtungsweisen der Wirklichkeit in die Beratung ein und sprechen eine andere Sprache,
- und/oder die Kommunikation mit den Klient/innen ist aus körperlichen Gründen (Schwerhörigkeit, Blindheit, geistige Behinderung usw.) erschwert,
- sodass der Sozialarbeiter zu anderen Kommunikationsformen greifen muss, um sich verständlich zu machen, als er das in seiner professionellen Alltagssprache tut (Setting speziell gestalten, mehr handeln, gestikulieren, zeichnen usw. als sprechen ...).

### Betagte beraten

Der Sozialarbeiter der Amtsvormundschaft besucht seine Klientin, deren Beistand er ist, im Altersheim, in das sie vor zwei Wochen eingetreten ist. Sie hat sich bei ihm über das Essen beschwert und darüber, dass sie nie ihre Ruhe habe. Der Sozialarbeiter organisiert einen Raum, in dem er mit der Klientin allein sprechen kann, erstens, weil er ihr ermöglichen will, ungestört zu sprechen, und zweitens, weil er weiss, dass sie nicht gut hört und Hintergrundgeräusche die Kommunikation massiv beeinträchtigen. Der Sozialarbeiter muss sich gut konzentrieren, um zu verstehen, was die Frau sagt. Manchmal muss er nachfragen, um sicher zu sein, dass er richtig verstanden hat, aber er darf dies nicht zu häufig tun, weil die Klientin sonst missmutig wird. Schliesslich nimmt der Sozialarbeiter einen Filzstift und ein Blatt Papier und schreibt darauf Wörter und Sätze an die Frau, die ihm wichtig sind. Diese unübliche Art, miteinander zu «sprechen», gefällt der Frau, sie wird lockerer und ihre Stimmung freundlicher.

### Menschen mit Behinderung beraten

Eine 30-jährige, geistig behinderte Frau lebt in einem Wohnheim mit integrierter Beschäftigungsmöglichkeit. Da das Wohnheim in drei Monaten geschlossen wird, muss ihr Amtsvormund mit ihr zusammen eine neue Lösung suchen. Im Gespräch gelingt es dem Sozialarbeiter nicht recht, der Frau begreiflich zu machen, dass sie den Wohnort wechseln muss. Es hat ihr hier gefallen, und sie will nicht weg. Darum ist es auch äusserst schwierig, mit ihr zusammen herauszufinden, was sie sich wünscht. Deshalb beschliesst der Sozialarbeiter, mit ihr «Ausflüge» in drei infrage kommende Institutionen zu unternehmen, sie neue Orte erleben zu lassen und erst dann wieder mit ihr zu besprechen, welches Haus, welche Leute, welche Tiere, welcher Garten usw. ihr gefallen hätten. Zudem ermöglicht ihm dieser Weg, die Klientin in ihren Reaktionen zu beobachten und auch daraus Schlüsse zu ziehen, wo sie wohl sein könnte.

### Migrant/innen beraten

Ein albanisches Mädchen (fünfzehnjährig) meldet sich bei der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz. Sie werde zu Hause geschlagen und möchte von dort weg. Der Sozialarbeiter lädt, nachdem er mit dem Mädchen allein gesprochen hat, die ganze Familie zu einem Gespräch ein. In seinem Büro erscheinen jedoch nur der Vater und die Tochter. Der Vater ist sehr wütend über «die Vorladung», und gleichzeitig hat er Angst, dass ihm seine Tochter weggenommen wird. Der Sozialarbeiter geht auf die Wut des Vaters ein und erklärt diesem, nachdem er sich etwas beruhigt hat, dass es ihm in diesem Gespräch in erster Linie darum gehe, beide Seiten anzuhören und zu wissen, wer welche Probleme und Anliegen habe. Es gelingt dem Sozialarbeiter, den Vater davon zu überzeugen, dass er auf eine Lösung hinarbeitet, mit der alle Beteiligten einverstanden sind. In der folgenden Beratung muss der Sozialarbeiter darauf achten, dass er den Vater mit dessen für seinen Geschmack zu autoritären und patriarchalischen Art von Erziehung nicht innerlich aus der Lösung des Problems ausschliesst, sondern immer mit ihm und seinen Vorstellungen im Kontakt bleibt. Er gibt auch gut darauf acht, dass er die Angst hinter der Wut, die den Vater immer wieder überfällt, nicht vergisst und sowohl die Gefühle der Tochter als auch diejenigen des Vaters ernst nimmt. Dass ihm dies gelingt, trägt wesentlich dazu bei, dass der Vater schliesslich bereit ist, seine Tochter in einer anderen albanischen Familie, die der Sozialarbeiter kennt, in Pflege zu geben.

## 5.7 Telefonisch beraten (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Klient/innen melden sich telefonisch mit einem Problem, es fehlt aber die Zeit oder die Möglichkeit für ein persönliches Gespräch, oder das Anliegen ist so dringend, dass es keinen Aufschub duldet.
- Sozialarbeiter/innen müssen, ohne sich auf die Situation vorbereiten zu können, ohne die Klient/innen zu sehen, innert kürzester Zeit auf die Klient/innen und ihr Anliegen einlassen.
- Sozialarbeiter/innen müssen mit wenigen Fragen möglichst zentrale Themen erfassen und den Klient/innen auf einfache Weise behilflich sein, einen Schritt weiter Richtung Lösung zu kommen.

Eine Frau meldet sich mittags telefonisch bei der Beratungsstelle des Frauenhauses. Ihr Mann sei gerade aus dem Haus gegangen und habe vorher gedroht, die ganze Familie umzubringen. Das sei das erste Mal, dass er so etwas sage, aber er sei in einer sehr verzweifelten Lage und wisse selber nicht mehr ein und aus. Sie habe Angst und wisse nicht, ob es das Beste wäre, sie würde mit den Kindern sofort das Haus verlassen. Die Sozialarbeiterin klärt zuerst ab, wie viel Zeit zur Verfügung steht, bis der Mann zurückkehrt. Die Frau ist sicher, dass er zur Arbeit ging und erst am Abend wieder nach Hause kommt. Dann versucht die Sozialarbeiterin ihr zu einer Einschätzung der Situation zu verhelfen. Die Frau befürchtet, dass sich ihr Mann das Leben nimmt, wenn er merkt, dass sie mit den Kindern weggegangen ist. Bis jetzt hatte sie immer das Gefühl, dass gerade die Familie ihn noch stütze. Jetzt sei sie aber nicht mehr so sicher. Sie hofft eigentlich, ihn wieder beruhigen zu können. Wenn dies aber nicht der Fall wäre, würde sie mit den Kindern zu wenig schnell flüchten können. Die Sozialarbeiterin hilft der Frau, alle Möglichkeiten, die ihr im Moment zur Verfügung stehen, auf ihre Brauchbarkeit hin abzuschätzen, und sagt ihr auch, dass es im Frauenhaus Platz hat für eine Familie. Die Frau entscheidet sich schliesslich dafür, die Kinder zu ihrer Mutter zu bringen und selber wieder ins Haus zurückzukehren, um auf ihren Mann zu warten.

## 6 Begleiten

---

### 6.1 Handlungskompetenztraining (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Klientin fehlt eine Fähigkeit oder Fertigkeit, die sie braucht, um ihren Alltag zu bewältigen, ganz oder teilweise.
- Der Sozialarbeiter begleitet sie im Erlernen und Einüben dieser Handlungskompetenz und springt anfänglich wenn nötig, kompensierend in die Lücke:
  - Mahlzeiten planen und zubereiten, kochen,
  - Kleiderpflege,
  - Ordnung schaffen, aufräumen,
  - Sauberkeit gewährleisten, putzen.
- Der Klientin fehlen Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder Kenntnisse, um sich ausreichend zu pflegen.
- Der Klient verfügt über zu wenig Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder Kenntnisse, um seine Wohnung selbstständig sauber zu halten.

Zu Hygiene anleiten: begleitetes Wohnen (SP)

Herr König ist Alkoholiker und wird regelmässig in seiner Wohnung besucht, um einer Verwahrlosung vorzubeugen. Herr König öffnet Lea die Tür. Er murmelt etwas vor sich hin und geht in die Küche. Lea folgt ihm und begrüsst ihn freundlich. Sie macht eine aufmunternde Bemerkung über den frisch aufgezeigten Küchenboden. Herr König lächelt ein wenig. Gemeinsam gehen sie durch die ganze Wohnung und bringen anschliessend die auf dem Balkon stehenden Müllsäcke hinunter. Unten verabschiedet sich Lea von Herrn König.

## Hauswirtschaftliche Fertigkeiten fördern (SP)

Maria ist eine 17-jährige Türkin, die in eine eigene Wohnung ziehen und selbstständig einen Haushalt führen möchte. Lea leitet sie an bei der Planung und Durchführung einer Menüzubereitung. Als Erstes sammelt sie mit Maria die verschiedenen Schritte und ordnet sie in chronologisch sinnvoller Reihenfolge:

- Was wird für wie viele Personen gekocht?
- Rezept suchen,
- Einkaufsliste erstellen,
- Mengen berechnen,
- Budgetvorgaben (wie viel Geld habe ich zur Verfügung),
- einkaufen,
- Zubereitung der Mahlzeit,
- Tisch decken,
- servieren.

Lea fragt Maria, wo sie am meisten Unterstützung brauche und was sie bereits gut könne. Maria meint, einkaufen, den Tisch decken und servieren könne sie gut. Also soll sich Maria als weiteren Schritt für eine Mahlzeit entscheiden, was ihr aber schwerfällt. Lea schlägt vor, sie könne in einem der Kochbücher blättern oder sich für ein eigenes Lieblingsessen entscheiden. Maria wählt daraufhin die Zubereitung einer Pizza. Sie erstellt selber eine Einkaufsliste, die Lea mit ihr zusammen ergänzt. Maria kauft ein. Lea bespricht mit ihr die Abrechnung.

Vor der Zubereitung wäscht sich Lea die Hände und fordert Maria auf, dies auch zu tun. Sie erklärt ihr die Wichtigkeit der Hygiene in der Küche. Schritt für Schritt weist sie nun Maria bei der Teigzubereitung an und zeigt ihr, wenn nötig, wie sie vorzugehen hat. Maria belegt den Teig. Lea überlegt mit ihr zusammen, um wie viel Uhr die Pizza in den Ofen muss, damit sie rechtzeitig fertig ist. Sie zeigt Maria, wie sie den Timer stellen muss. Während die Pizza im Ofen ist, deckt Maria selbstständig den Tisch. Anschliessend serviert sie ihre Pizza. Sie erhält viel Lob von den andern jungen Frauen.

## Zur Körperpflege und Hygiene anleiten (SP)

Lea fällt auf, dass ihre Bezugsjugendliche Sandra auch nach ihrer persönlichen Körperhygiene ungepflegt wirkt. Gruppenmitglieder haben schon Bemerkungen gemacht darüber, dass Sandra gelbe Zähne habe und «stinke». Lea ist sich bewusst, dass dies ein sensibles und sehr persönliches Thema ist. Sie scheut sich trotzdem nicht, mit Sandra ein Gespräch darüber abzumachen. Lea konfrontiert Sandra mit den Meinungen der Gruppenmitglieder. Sie tut dies klar und sorgfältig. Sie fragt die Jugendliche, was sie denn unter persönlicher Hygiene verstehe. Lea versucht im Gespräch zu erkennen, was Sandra wohl ungenügend macht und weshalb. (Merkt sie ihren Geruch nicht? Hat sie es nicht gelernt, sauber zu sein? Möchte sie sich vielleicht die ändern «vom Leib halten»? Usw.) Sie zeigt Sandra ihrerseits auf, worauf in Sachen Hygiene zu achten ist, und fragt sie nach Ideen, was sie denn wohl ändern könnte. Sandra entschliesst sich, täglich zu duschen und jeweils saubere Unterwäsche anzuziehen. Lea macht dies im Sinne einer Vereinbarung mit Sandra ab. Dazu gehört auch, dass Lea ihr Rückmeldung über Veränderungen gibt. Tatsächlich verändert sich schon nach einiger Zeit das Erscheinungsbild von Sandra. Dies beschert ihr Komplimente der Gruppenmitglieder, und sie freut sich sichtbar selber auch darüber.

## Stellensuche begleiten (SA)

Der Sozialarbeiter des Vereins Neustart begleitet einen Klienten türkischer Herkunft auf der Stellensuche. Dieser war einige Jahre beim vorherigen Arbeitgeber angestellt und ist nicht mehr geübt, sich eine Arbeit zu suchen. Der Sozialarbeiter bespricht mit ihm, wie er vorgehen könnte, und der Klient geht selbstständig bei verschiedenen Unternehmungen und Vermittlungsbüros vorbei. Dann möchte er aber, dass der Sozialarbeiter ihm beim Zusammenstellen seiner Unterlagen behilflich ist. Er bringt zum Gespräch alles, was er unter dem Stichwort «Arbeit» abgelegt hatte, mit: einen alten Lebenslauf, ein Zeugnis, alte Arbeitsverträge und Lohnbelege. Gemeinsam sortieren sie, was sie für die Bewerbung brauchen und was nicht. Dann bringen sie die alten Unterlagen à jour und schauen, welche noch fehlen. Zum Beispiel hat der Klient kein Schulabschlusszeugnis. Da er über keinen Berufsabschluss verfügt, wäre dieses umso wichtiger. Der Sozialarbeiter bespricht mit ihm, wie er zu einer Kopie des Schulzeugnisses kommen könnte, und der Klient nimmt sich vor, sich bei der entsprechenden Schule zu erkundigen. Es fehlen auch zwei Arbeitszeugnisse. Die eine Firma gibt es nicht mehr, aber bei der anderen will der Klient vorbeigehen und sein Zeugnis einfordern. Wenn er damit Probleme bekommen würde,

könnte der Sozialarbeiter ihn unterstützen. Zum Schluss zeigt der Sozialarbeiter dem Klienten, wie er die kopierten Unterlagen bei der Bewerbung präsentieren könnte. Sobald er seinen überarbeiteten Lebenslauf ins Reine geschrieben und die fehlenden Arbeitsbestätigungen und Zeugnisse eingeholt hat, sind seine Unterlagen wieder komplett. Beim nächsten Gespräch kommt der Klient mit zwei Inseraten, auf die er sich gerne bewerben möchte. Der Sozialarbeiter unterstützt ihn beim Schreiben der Bewerbungsbriefe. Der Klient hat Glück und wird zu einem Gespräch eingeladen. Bevor er geht, kommt er nochmals kurz beim Sozialarbeiter vorbei. Dieser gibt ihm ein paar Tipps mit, wünscht ihm alles Gute und macht ihn gleichzeitig darauf aufmerksam, dass das Gespräch auch dann wichtig sei, wenn er die Stelle allenfalls nicht erhalte, denn einerseits könne er sich so üben, und andererseits erhalte er vielleicht Rückmeldungen, die ihm für eine nächste Bewerbung weiterhelfen.

### Haushaltsführung begleiten (SP)

Die Frauen, die im Frauenhaus leben, führen den Haushalt selbstständig, sie kaufen ein, kochen und putzen. In der Haussitzung organisieren sie sich, besprechen, wer welche Aufgaben übernimmt, oder lösen auch Konflikte bezüglich der Haushaltsführung. Die Sozialarbeiterin begleitet einzelne Frauen, wenn sie mit ihren Aufgaben nicht zurechtkommen. Im Moment zum Beispiel hat eine Klientin Mühe, das Geld so einzuteilen, dass sie den Einkauf für einen ganzen Tag damit finanzieren kann. Der Betrag scheint ihr zu gering, und sie weiss nicht, was sie für dieses Geld sinnvollerweise kochen kann, damit alle satt sind. Die Sozialarbeiterin bespricht mit ihr den Menüplan, hilft ihr, Quantitäten auszurechnen und den vorgesehenen Preis zu bestimmen. Bei ihrem Rundgang in der Küche fällt der Sozialarbeiterin auf, dass im Kühlschrank viele abgeessene Esswaren stehen. Mit einer Klientin zusammen räumt sie die verdorbenen Sachen weg. In der nächsten Haussitzung spricht sie das Thema mit den Frauen an. Sie finden gemeinsam eine Regel, die verhindern soll, dass alle ihre Dinge einfach stehen lassen und dann vergessen.

### Persönliche Unterlagen ordnen (SA)

Ein Klient orientiert die Sozialarbeiterin seines Betriebes, dass die Polizei ihn in der Wohnung abgeholt habe, da er «vergessen» habe, in den Zivilschutz einzurücken. Im Gespräch stellt sich heraus, dass er Post, die offiziell aussieht, gar nicht öffnet. Überhaupt scheint er den Überblick über sein Privatbüro nicht zu besitzen, Rechnungen bezahlen ist bei ihm manchmal Glückssache, die Steuererklärung ausfüllen fällt ihm mehr als schwer, und allgemein verschwindet bei ihm viel auf irgendeinem Stapel, der dann manchmal umfällt, was das Chaos perfekt macht. Er vereinbart mit der Sozialarbeiterin, in wöchentlichen Gesprächen ein System auszuarbeiten, wie er Ordnung halten kann, ohne allzu grossen Aufwand zu treiben. Er bringt die ungeöffnete Post mit, und sie sortieren sie zusammen. Dann richtet er zu Hause ein Ablage- und Erledigungssystem ein. Nachdem wieder Ordnung in seine Papiere eingekehrt ist, teilt der Klient der Sozialarbeiterin seine Sorge mit, dass er diesen Zustand nicht aufrechterhalten kann. Vor allem, wenn es ihm nicht gut gehe, neige er dazu, einfach alles liegen zu lassen. Sie vereinbaren gemeinsam, dass die Sozialarbeiterin ihm kurze Mails an den Arbeitsplatz schickt, um ihn zu erinnern und nachzufragen, wie alles läuft.

### Formulare ausfüllen helfen (SA)

Der Sozialarbeiter des Vereins Neustart begleitet einen mazedonischen Klienten, der nicht gut Deutsch versteht. Er müsste sich beim Arbeitsamt anmelden, weiss aber nicht, wie. Der Sozialarbeiter bespricht mit ihm, welche Formulare er besorgen muss. Im nächsten Gespräch geht er diese Punkt für Punkt mit ihm durch, erklärt ihm die Fragen und lässt ihn das ausfüllen, was er selber ausfüllen kann. Dann werden die Fragen komplexer, und es braucht längere Einträge. Um den Klienten nicht zu frustrieren, füllt der Sozialarbeiter das Formular nach Absprache mit dem Klienten weiter aus. Am Schluss schauen sie gemeinsam, welche Beilagen verlangt sind und wie der Klient diese noch beschaffen kann. Der Klient wird das Formular zum nächsten Termin beim Arbeitsamt mitbringen.



## 6.2 Veränderungsprozesse begleiten (SA)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Klient/innen haben einen kritischen Übergang (gesund – krank, jung – alt, erwerbstätig – arbeitslos/pensioniert, Ehe – Scheidung, Kind – erwachsen, Familie – Heim usw.) zu bewältigen und brauchen dabei Unterstützung für die Neugestaltung ihres Alltags und Beziehungsnetzes.
- Eine Sozialarbeiterin steht den Klient/innen während einer kürzeren oder längeren Zeit zur Seite.

### Scheidungskonvention erarbeiten

Getrennt lebende Eltern von zwei Kindern im Grundschulalter möchten die Scheidung auf gemeinsames Begehren einreichen. Sie kommen zur Familienberatung, um die Scheidungskonvention zusammen auszuarbeiten. Im ersten Gespräch erklärt die Sozialarbeiterin die notwendigen Voraussetzungen für eine Scheidung, was in der Scheidungskonvention alles geregelt wird und welche Unterlagen die Eltern mitbringen müssen. Da sie sich dafür entschieden haben, das gemeinsame Sorgerecht zu beantragen, bespricht die Sozialarbeiterin mit den Eltern die Regelung für das Besuchsrecht, die sie schon während der Trennung hatten, ob sich das Vorgehen bewährt hat und was man allenfalls noch ändern müsste. Sie gibt beiden Elternteilen ein Budgetblatt mit, um die regelmässigen Ausgaben einzutragen. Im nächsten Gespräch erstellt sie mit den Klient/innen gemeinsam ein Budget für beide Haushalte. Dabei müssen Uneinigkeiten so weit als möglich ausgeräumt werden, wobei die Sozialarbeiterin die Klient/innen unterstützt, indem sie dafür sorgt, dass beide einander zuhören, die Argumente des Gegenübers würdigen und trotzdem ihre eigenen Bedürfnisse klar formulieren. Dieser Prozess braucht Zeit. Aber weil das Gespräch zwischen den Eltern auch in Zukunft möglich sein soll und es im Interesse der Kinder wichtig ist, dass die beiden Elternteile mit der Regelung einverstanden sind, lohnt sich der Aufwand. Die bisherige Regelung für die Betreuung der Kinder wollen sie beibehalten. Beim dritten Gespräch steht die Diskussion der Konvention, welche die Sozialarbeiterin in der Zwischenzeit zu Papier gebracht hat, im Zentrum. Es werden nochmals Fragen geklärt und Meinungsverschiedenheiten beigelegt. Am Ende des Gesprächs sind beide Elternteile bereit, die Konvention zu unterschreiben und die Scheidung einzureichen.

### Fremdplatzierung begleiten

Der Sozialarbeiter der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz hat eine Jugendliche auf ihren eigenen Wunsch hin in einem Heim platziert, weil der Vater sie massiv geschlagen hatte. Nun will sie nicht wie ursprünglich vereinbart ein Wochenende pro Monat nach Hause gehen. Im Gegenteil verweigert sie jeden Kontakt und möchte von ihren Eltern und ihrer – in einer anderen Institution platzierten – Schwester gar nichts mehr wissen. Die Eltern melden sich beim Sozialarbeiter und können es nicht verstehen, dass die Tochter jetzt keinen guten Faden an ihrem bisherigen Zusammenleben lasse und alles nur schlecht finde, was sie gemacht hätten. Der Sozialarbeiter organisiert ein Standortgespräch im Heim, in dem die Eltern und die Tochter Gelegenheit haben, miteinander zu reden, ihre gegenseitige Enttäuschung auszudrücken und Wünsche zu formulieren. Die Tochter ist nicht bereit, den Kontakt wieder aufzunehmen, und der Sozialarbeiter muss das Gespräch beenden, ohne dass eine einvernehmliche Lösung zustande gekommen wäre. Stattdessen lädt er die Eltern gemeinsam zu einem Gespräch in sein Büro ein und vereinbart mit ihnen, dass sie vorläufig zuwarten und der Tochter Zeit lassen. Inzwischen organisiert er in Absprache mit den Betreuer/innen im Heim eine therapeutische Begleitung für die Tochter, damit sie Unterstützung bekommt bei der Verarbeitung ihrer schwierigen Geschichte. Gleichzeitig bespricht der Sozialarbeiterin mit den Betreuer/innen, wie das Mädchen die zwei Wochen, in denen das Heim im Sommer geschlossen ist, verbringen soll, wenn sie nicht nach Hause geht, und erfährt, dass die Jugendliche Interesse habe, an einem Lager teilzunehmen. Der Sozialarbeiter regelt die Finanzierung. Nach den Ferien wird der Sozialarbeiter wieder Kontakt mit der Jugendlichen und ihren Betreuer/innen aufnehmen und abklären, ob die Zeit reif ist für ein neues Standortgespräch mit den Eltern.

### Ablösungsprozess begleiten

Die alleinerziehende Mutter von drei Jugendlichen (dreizehn-, fünfzehn- und siebzehnjährig) ist erschöpft und meldet sich bei der Familienberatung an. Sie wünscht sich Unterstützung und Begleitung, vor allem im Umgang mit ihrer fünfzehnjährigen Tochter. Die Sozialarbeiterin lädt die ganze Familie zu einem ersten Gespräch ein.

Dabei versucht sie mit den Klient/innen herauszukristallisieren, welches die guten Situationen in der Familie sind, wer welche Veränderungswünsche hat und welche Regeln den Umgang miteinander bestimmen. Das zweite Gespräch findet nur mit Mutter und Tochter statt, da diese beiden am meisten Konflikte miteinander haben. Die Sozialarbeiterin geht näher auf die Ablösungsproblematik ein. Die Mutter ist enttäuscht und traurig, dass die Tochter in den Ausgang geht und nicht wie früher bei ihr zu Hause bleibt. Sie ärgert sich auch darüber, dass die Tochter oft zu spät nach Hause komme und sich nicht melde. Die Tochter ihrerseits findet, sie sei zu eng angebunden. Jeden Tag, auch samstags, müsse sie um punkt 19 Uhr zu Hause sein. Sie könne gar nicht richtig mit ihren Kolleginnen in den Ausgang und werde deswegen manchmal gehänselt. Die Sozialarbeiterin bespricht mit den beiden Frauen, welche Bedürfnisse und Verhaltensweisen dem Alter von fünfzehn Jahren entsprechen und nötig sind, damit eine Ablösung möglich ist. Dann geht sie darauf ein, was Mütter von fünfzehnjährigen Töchtern empfinden, welche Bedürfnisse sie haben und was die Mutter konkret braucht, um die Tochter in den Ausgang gehen zu lassen. Sie unterstützt Mutter und Tochter beim Vereinbaren von sinnvollen Regeln: Die Tochter ist einverstanden damit, der Mutter zu sagen, wohin sie geht. Sie erhält ein Handy, und wenn die Mutter sich ängstigt, darf sie sie anrufen. Dafür werden die Ausgehzeiten verlängert, und die Tochter darf auch mal, wenn sie unterwegs ist, anrufen und mitteilen, dass es später wird. In den folgenden Gesprächen bespricht die Sozialarbeiterin mit den beiden, wie ihre Abmachungen geklappt haben. Einzelne Punkte müssen angepasst werden. Mit der Zeit kommen noch andere Themen auf den Tisch wie die Mithilfe im Haushalt, das Erledigen der Hausaufgaben und Vereinbarungen bezüglich TV- und Musikkonsum. In Einzelgesprächen kann die Mutter mit der Sozialarbeiterin ihre Ängste besprechen, die nicht direkt mit dem Verhalten der Tochter zu tun haben.

### Rehabilitation begleiten

Die Sozialarbeiterin in der Rehabilitationsklinik hat die Erfahrung gemacht, dass es für viele Menschen sehr hilfreich ist, in ihrer schwierigen Situation des Übergangs in ein neues, von der Behinderung mitgeprägtes Leben sich mit anderen Menschen in einer ähnlichen Situation auszutauschen. Deshalb bietet sie intern eine Gesprächsgruppe für Patient/innen an. Sie gestaltet jedes Mal kurz den Einstieg und lässt die Patient/innen die Themen für die Sitzung selber bestimmen. Heute geht es um die Frage nach den Veränderungen, die sich in den Beziehungen zu den Mitmenschen, zu Partner/innen und Kindern ergeben haben und noch ergeben werden. Zwei Patienten sind sehr entmutigt und denken, dass sie mit ihrer Behinderung keine Partnerschaft mehr aufbauen können. Andere, vor allem diejenigen, die noch in eine Familie eingebunden sind, sind diesbezüglich optimistischer, weil ihr Umfeld sehr zu ihnen hält. Da sie aber noch in der Klinik sind, fehlt allen die Erfahrung, wie es denn sein wird, wenn sie wieder im Alltag sind. Sie beschliessen, jemanden einzuladen, der die Klinik seit einiger Zeit verlassen hat. Die Sozialarbeiterin nimmt Kontakt zu einem ehemaligen Klienten auf und lädt ihn zur nächsten Gesprächsrunde ein.

### Veränderungen am Arbeitsplatz begleiten

Ein Klient meldet sich bei der betrieblichen Sozialarbeiterin. Nachdem sein Arbeitsplatz jahrelang gleich ausgesehen hat, stehen nun grössere Veränderungen an. Er wird neue Aufgaben übernehmen und einen Teil der alten Aufgaben abgeben müssen. Der Klient hat Angst vor der neuen Situation. Einerseits befürchtet er, dass er den Herausforderungen nicht gewachsen sein wird, andererseits hat er Mühe, gewisse Kompetenzen und lieb gewordene Tätigkeiten abgeben zu müssen. In der Einzelberatung kommentiert die Sozialarbeiterin die vorgesehenen Veränderungen nicht. Ihre Aufgabe ist es, den Klienten darin zu unterstützen, einen angemessenen Umgang damit zu finden. Dabei ist es ihr wichtig, dass der Klient sowohl Gelegenheit erhält, sich von Altem zu verabschieden wie auch seinen Gestaltungsfreiraum für das Neue wahrzunehmen und auszuschöpfen. Zu diesem Zweck lässt sie ihn den neuen Verantwortungsbereich beschreiben. Sie lotet mit ihm zusammen aus, worauf er sich freut, was auch für ihn an Verbesserungspotenzial in der neuen Situation liegt, und leitet ihn an, ein attraktives Bild seiner Zukunft auszumalen. Sie unterstützt ihn darin, genau wahrzunehmen, was er noch an Wissen und Fertigkeiten braucht, um den neuen Aufgaben gewachsen zu sein, und bespricht mit ihm, wo und wie er sich diese aneignen kann. Während des Veränderungsvorgangs kommt der Klient immer wieder in Gespräche, thematisiert seine Unsicherheiten, seinen Ärger, aber auch seine Freude. Wenn Situationen auftreten, die im Rahmen der Einzelberatung nicht gelöst werden können, bespricht die Sozialarbeiterin mit dem Klienten mögliche Vorgehensweisen. Einmal laden sie gemeinsam den Vorgesetzten zu einem Klärungsgespräch ein. Ansonsten gelingt es dem Klienten selber, die nötigen Schritte einzuleiten.

## 6.3 Verfahren begleiten (SA)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Klient hat ein offizielles Verfahren vor sich. Es fehlen ihm Kenntnisse über das Vorgehen, und er kann sich alleine nicht oder nur schlecht durchsetzen.
- Der Sozialarbeiter erleichtert den Fortgang des Verfahrens, indem er den Klienten vorbereitet, ihm die Regeln und Abläufe erklärt und dafür sorgt, dass die nötigen Unterlagen bereit sind.
- Der Sozialarbeiter ist physisch während des Verfahrens anwesend und hat die Möglichkeit, den Klienten zu unterstützen und, wenn nötig, seine Interessen zu vertreten.

### Warten begleiten

Eine fünfköpfige Familie wird seit rund zwei Jahren von der Pro Infirmis begleitet. Der 42-jährige Familienvater ist seit einem Arbeitsunfall vor drei Jahren arbeitsunfähig und nebst den körperlichen Einschränkungen nun auch psychisch sehr stark angeschlagen. Die Mutter kümmert sich um den Haushalt und die drei Kinder im Alter von vier, sieben und neun Jahren. Dazu pflegt sie ihren wesensveränderten Mann – dieser ist nicht mehr fähig, sich an der Familienarbeit zu beteiligen, und ist auf die Pflege und Unterstützung der Ehefrau angewiesen. Die Mutter ist aufgrund dieser Aufgaben überfordert. Erschwerend für ihre Situation ist, dass beide Elternteile – sie stammen ursprünglich aus dem Kosovo – nur sehr schlecht Deutsch sprechen. Die SUVA hat aufgrund der aus ihrer Sicht fehlenden Kausalität zwischen Unfall und aktuellem Zustand die Taggeldleistungen eingestellt und einen Rentenanspruch nach UVG verneint. Die IV hat berufliche Massnahmen und Rente ebenfalls abgelehnt. Die Krankentaggeldversicherung lehnt die Leistungspflicht ab, da aus ihrer Sicht die SUVA zuständig ist. Und die ALV kann keine Vorleistung auszahlen, da der Familienvater ausserstande ist, beim RAV vorzusprechen. Die Familie wird zwischenzeitlich von der Sozialhilfe unterstützt. Der vom Sozialarbeiter der Pro Infirmis vermittelte Anwalt hat gegen die Verfügungen der SUVA und der IV rekurriert. Die IV hat daraufhin ihre Verfügung zurückgenommen und weitere medizinische Abklärungen in Aussicht gestellt. Beide Verfahren sind nun seit Monaten hängig. Zwischendurch wird der Klient zu medizinischen Abklärungen aufgeboten. Für die Familie, insbesondere für die Mutter, ist das Warten auf neue Verfügungen resp. Gerichtsentscheide zermürend. Die familiären und finanziellen Perspektiven sind völlig unklar; Existenzängste sind tägliche Begleiter. Die Familie kommt immer wieder in finanzielle Engpässe. Der Sozialarbeiter begleitet die schwierige Wartezeit, indem er versucht, die Abläufe zu erklären und Transparenz zu schaffen; indem er notwendige Entlastungen organisiert und für deren (Vor-)Finanzierung besorgt ist; indem er den Informationsfluss zwischen Familie, involvierten Ärzten, dem Anwalt und der Sozialhilfe sicherstellt. Dabei achtet er darauf, dass die zusätzlich vorhandenen sprachlichen und kulturellen Schwierigkeiten mittels Übersetzer/innen abgefedert werden können. Er informiert die Familie auch darüber, dass sich die Verfahren noch sehr lange hinziehen und nicht beschleunigt werden könnten. Er stellt auch in Aussicht, dass weitere Rekurse notwendig werden könnten.

### Gerichtsverfahren begleiten

Ein Kind ist misshandelt worden. Der Sozialarbeiter der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz wird parallel zum fallführenden Sozialarbeiter als Vertretungsbeistand des Kindes eingesetzt. Seine Aufgabe ist es, das Kind als Opfer zu begleiten. Er geht mit ihm zur ersten Opferbefragung bei der Jugendanwaltschaft. Vorher erläutert er ihm, wie der Ablauf sein wird, welche Bedeutung diese Befragung hat und wie es sich verhalten kann. Er beantwortet die Fragen des Kindes und vermittelt ihm möglichst viel Sicherheit in dieser unsicheren Situation. Nach der Befragung bringt er das Kind wieder zurück.

Im Strafprozess muss der Sozialarbeiter die Interessen des Kindes vertreten. Dazu führt er vorher Gespräche mit ihm und informiert sich beim fallführenden Sozialarbeiter über die Situation. Er bereitet das Kind auf die Gerichtsverhandlung vor und begleitet es dahin. Während der Verhandlung nimmt er die Interessen des Kindes als Opfer wahr, fordert Opferhilfeentschädigung, Therapiekosten usw. ein. Nach der Verhandlung geht der Sozialarbeiter mit dem Kind zurück, beantwortet seine Fragen, erklärt ihm die nächsten Schritte und macht einen neuen Termin ab.

## Konkurseröffnung begleiten

Der Sozialarbeiter des Vereins Neustart hat mit seinem Klienten dessen Schulden- und Budgetsituation analysiert und mögliche Lösungen abgeklärt. Dabei hat sich herausgestellt, dass die Voraussetzungen für einen Privatkonkurs gegeben sind. Heute begleitet der Sozialarbeiter den Klienten zum Termin auf dem Konkursamt, den der Sozialarbeiter vereinbart hat. Sie treffen sich vor dem Haus, gehen zusammen hinein und melden sich am Schalter. Der Klient bekommt Formulare ausgehändigt, die er unterschreiben muss. Da der Sozialarbeiter die Unterlagen bereits vorher zusammengestellt und eingereicht hat, geht alles recht schnell. Der Konkursbeamte bittet die beiden zu warten, um beim Richter die Eröffnung zu veranlassen. Der Sozialarbeiter erklärt dem Klienten jeweils genau, was passiert. Nachdem der Konkurs eröffnet ist, fahren sie gemeinsam zur Gantverwaltung, wo der Klient nochmals viele, zum Teil penible Fragen beantworten muss. Danach beschreibt der Sozialarbeiter dem Klienten die nächsten Schritte und vereinbart mit ihm einen neuen Termin, bevor er sich verabschiedet.

## 6.4 Zu Terminen begleiten (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Eine Klientin, die schon mit einer Sozialarbeiterin zusammenarbeitet, muss, will oder soll die Dienstleistungen einer anderen Stelle in Anspruch nehmen, aber die Hemmschwelle ist gross, und eventuell fehlen auch Kenntnisse und Fertigkeiten, um die Anmeldung erfolgreich zu bewältigen.
- Die zuständige Sozialarbeiterin erleichtert ihrer Klientin den Einstieg, indem sie sie vorbereitet und zum ersten Termin begleitet.

### Zur Therapie begleiten

Die Schulsozialarbeiterin hat schon seit längerer Zeit einen Schüler in der Beratung, der immer wieder heftige Auseinandersetzungen mit anderen Leuten führt, insbesondere mit den Lehrkräften. Vor einiger Zeit war er deswegen aus der Schule verwiesen worden, und es geht jetzt darum, solche Zwischenfälle zu vermeiden, denn beim nächsten Regelverstoss wird der Schüler definitiv aus der Schule ausgeschlossen. Die Sozialarbeiterin zeigt dem Schüler die Konsequenzen seines Handelns auf. Er muss jetzt lernen, anders mit seiner grossen Wut umzugehen, als sie an den Lehrpersonen auszulassen. Gemeinsam erarbeiten sie das Ziel, dass er seine Wut kontrollieren müsse und nicht die Wut ihn. Um dieses Ziel zu erreichen, braucht der Junge aber therapeutische Hilfe. Die Sozialarbeiterin erklärt ihm, was Therapie ist und welchen Nutzen er daraus ziehen könnte. Er entschliesst sich, gemeinsam mit der Schulsozialarbeiterin die Familienberatungsstelle aufzusuchen und eine Therapie zu beginnen,

### Zum Sozialdienst begleiten

Die Sozialarbeiterin der Gemeinde ist Beiständin eines jungen Erwachsenen, der in einen anderen Kanton umgezogen ist und sich dort auf der Sozialhilfe anmelden muss. Weil er sehr unsicher ist und im Umgang mit Ämtern eher unbeholfen, begleitet ihn die Sozialarbeiterin zum ersten Termin. Sie trifft sich mit ihm vor dem Haus und erklärt ihm den Ablauf. Sie gehen zusammen nochmals die Unterlagen durch, die sie vorher zusammengestellt haben. Der Klient hat alles mitgebracht, und die Sozialarbeiterin drückt ihm ihre Anerkennung dafür aus. Sie gehen zusammen hinein, und der Klient nimmt in der Wartezone eine Nummer. Nach wenigen Minuten dürfen sie an den Schalter. Weil alles vorhanden ist und die nötigen Unterlagen ausgefüllt sind, geht das Kopieren der Unterlagen nicht so lange. Sie werden dann direkt zum zuständigen Sozialarbeiter gebeten. Der Klient schildert seine Situation, und die Sozialarbeiterin erklärt ihre eigene Funktion. Da der Klient zurzeit gar kein Geld mehr hat, kann er anschliessend an die Kasse, um Bargeld abzuholen. Die Sozialarbeiterin macht ihn darauf aufmerksam, wie lange das Geld reichen muss und wozu es bestimmt ist. Als sie wieder draussen sind, macht die Sozialarbeiterin mit dem Klienten einen Termin in ihrem Büro ab und verabschiedet sich.

## 6.5 Tätige Mithilfe leisten (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Klient hat ein Problem, für dessen Lösung er ganz konkrete, handfeste Hilfe benötigt.
- Die Sozialarbeiterin leitet den Problemlösungsprozess Schritt für Schritt an, gibt Anweisungen und packt wenn nötig selber an.

## Wohnung auflösen

Ein Klient der Beratungsstelle für Alkoholprobleme wurde mit einer schweren Kopfverletzung, bewusstlos und stark alkoholisiert auf der Strasse aufgefunden. Vermutlich lag er dort während Stunden, was irreparable Schäden der Nerven und Blutgefässe zur Folge hat. Durch die Kopfverletzung und den jahrelangen Alkoholkonsum ist seine Hirnleistung stark eingeschränkt. Aus medizinischer Sicht ist es für ihn nicht mehr möglich, alleine zu wohnen. Eine Platzierung ist angezeigt und rasch in die Wege geleitet. Eine freiwillige Beistandschaft möchte der Mann aber nicht errichten und bittet den Sozialarbeiter, ihn bei der Auflösung seiner Wohnung zu unterstützen, da er alleine damit überfordert sei. Ausser ein paar Kleinigkeiten möchte er nichts mehr von seinem Mobiliar behalten. In einem Gespräch mit dem Vermieter vereinbart der Sozialarbeiter eine vorzeitige Kündigung auf Ende des laufenden Monats und bereitet die schriftliche Kündigung für den Klienten zur Unterschrift vor. Er organisiert mit einer spezialisierten Räumungsfirma einen Besichtigungstermin und trifft Vereinbarungen über das weitere Vorgehen.

## Schulden sortieren

Ein Klient, der durch den Sozialarbeiter des Vereins Neustart betreut wird, möchte eine Schuldenberatung. Er hat selbst den Überblick verloren und bringt alle Papiere mit, die irgendwie mit Geldforderungen zu tun haben. In einem ersten Schritt müssen die Papiere sortiert und geordnet werden. Der Sozialarbeiter stellt dem Klienten einen Ordner mit Register zur Verfügung. Zuerst fassen sie für jede Forderung die aktuellen Belege und Verträge zusammen. Danach gehen sie die Schulden durch, um abzuschätzen, wo der dringendste Handlungsbedarf besteht. Die Bussen sammeln sie separat. Der Sozialarbeiter wird abklären, ob sie abgearbeitet werden können. Nach dieser ersten Sichtung und nachdem Sofortmassnahmen geklärt sind, bespricht der Sozialarbeiter mit dem Klienten, wie dieser die Gläubigerliste erstellen und anschliessend den Überblick behalten kann.

## 6.6 Kritische Situationen begleiten (SA)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Die Klientin steht vor oder in einer Situation, die für ihr Leben sowohl bedeutsam als auch schwierig ist.
- Der Sozialarbeiter bereitet, wenn möglich, die Situation mit ihr zusammen vor, begleitet sie dabei und gibt ihr die Möglichkeit, das Ereignis, wenn nötig, im gemeinsamen Gespräch zu verarbeiten.
- Der Sozialarbeiter begleitet die Klientin sowohl sachlich (Abläufe erklären, Vorgehen verstehen helfen ...) als auch auf emotionaler Ebene (Sicherheit vermitteln, Gefühlsausdruck ermöglichen ...).

### Videodokumentierte Opferbefragung

Die Sozialarbeiterin der Jugendanwaltschaft hat den Auftrag, mit einem zwölfjährigen Mädchen eine videodokumentierte Opferbefragung durchzuführen. Ihre Mutter hat eine Strafanzeige erstattet, weil die Jugendliche mit volljährigen Männern Geschlechtsverkehr hatte. Die Sozialarbeiterin nimmt die Jugendliche in Empfang und erklärt ihr, was jetzt vor sich geht, welche Rolle und Aufgabe die Sozialarbeiterin hat und in welcher Umgebung sie sich befinden (Kameras, Einwegspiegel). Sie sagt ihr, was mit den Aufnahmen nachher passiert, wer sie bekommt und wozu sie dienen. Sie informiert sie auch darüber, dass der Anwalt des Täters hinter dem Einwegspiegel steht. Anschliessend beginnt sie mit der eigentlichen Befragung. Das Vorgespräch und die einleitenden Fragen tragen dazu bei, eine Gesprächsbeziehung herzustellen und ein gewisses Zutrauen der Jugendlichen zur Sozialarbeiterin aufzubauen. Diese muss bei der Befragung streng darauf achten, dass sie sich an die vorgegebenen Prinzipien hält. So darf sie zum Beispiel keine Suggestivfragen stellen, weil das Tonband sonst vor Gericht nicht als Beweismittel zugelassen wird. Wenn die Jugendliche nicht von sich aus schildert, was geschehen ist, versucht die Sozialarbeiterin sie durch offene Fragen dazu zu bringen, das zu erzählen, was für eine strafrechtliche Untersuchung relevant ist. Gegen Schluss unterhält sich die Sozialarbeiterin mit der Jugendlichen wieder über alltäglichere Dinge, knüpft an Themen an, die sie schon zu Beginn des Gesprächs gestreift haben,

um ihr zu helfen, all das Belastende und Aufwühlende der zurückliegenden Ereignisse wieder abzustreifen und in die Gegenwart zurückzukehren. Das Gespräch kann bei der Jugendlichen Fragen ausgelöst haben. Deshalb steht ihr die Sozialarbeiterin auch nach dem Befragungstermin zur Verfügung. Zusätzlich bietet sie ihr an, dass sie sich jederzeit bei ihr melden könne, falls ihr noch etwas Wichtiges in den Sinn komme oder wenn sie Hilfe suche und nicht wisse, wo sie die erhalte.

### Letzte Angelegenheiten regeln

Ein 79-jähriger Mann meldet sich bei der Pro Senectute. Er hat keine Kinder. Sein Neffe, der in Frankreich lebt, ist der einzige Verwandte. Der Klient hat ein ansehnliches Vermögen. Er setzt sich mit der letzten Lebensphase auseinander und möchte, so gut es geht, regeln, was zu regeln ist. Die Sozialarbeiterin zeigt ihm wichtige Bereiche auf: Patientenverfügung, Bestattungsart und -feier und Verfassung eines rechtmässigen Testaments. Sie gibt ihm Adressen und Institutionen an, bei denen er die entsprechenden Formulare beziehen kann, und bespricht mit ihm, wo er sie deponieren soll, damit sie zur rechten Zeit am rechten Ort geöffnet werden können. Die Sozialarbeiterin führt mit dem Klienten ein sachliches Gespräch und bestärkt ihn darin, die Eigenverantwortung wahrzunehmen und zu regeln, was ihm wichtig ist.

### Täter-Opfer-Ausgleich gestalten

Der Sozialarbeiter der Bewährungshilfe führt ein Trainingsprogramm für junge Männer durch, die aufgrund verschiedener Gewaltdelikte im Rahmen ihrer strafrechtlichen Massnahme verpflichtet wurden, an einem solchen Kurs teilzunehmen. Ein Teil des Kurses besteht darin, den Tätern Sicht und Erleben der Opfer näherzubringen. Ein Kursteilnehmer zeigt besondere Einsicht und Interesse, dem Opfer sein Bedauern auszudrücken. Der Sozialarbeiter bespricht mit dem Täter ein mögliches Szenario, wie eine solche Begegnung ablaufen könnte. Er ist überzeugt davon, dass der Klient sein Anliegen ernst meint, und nimmt Kontakt zur Opferberatungsstelle auf. Diese setzt sich mit dem Opfer in Verbindung und erklärt ihm das Anliegen des Täters. Der Sozialarbeiter der Opferberatungsstelle erläutert dem Opfer mögliche Vor- und Nachteile, den Ablauf des Vorgehens und Massnahmen, die zu seinem Schutz ergriffen werden. Der Sozialarbeiter der Opferberatungsstelle vereinbart mit dem Opfer eine Bedenkzeit, um zu entscheiden, ob es sich auf diesen Prozess einlassen will oder nicht. Nachdem das Opfer sein Einverständnis gegeben hat, bereiten die beiden zuständigen Sozialarbeiter das Treffen und den Ablauf vor und führen das Gespräch gemeinsam durch. Ziel des Treffens ist, dass sich der Täter damit auseinandersetzt, was er mit seiner Tat beim Opfer angerichtet hat. Es gibt ihm auch die Möglichkeit, sich zu entschuldigen. Das Opfer lernt den Täter als einen Menschen kennen, der nicht nur die Macht verkörpert, die er dem Opfer gegenüber ausgeübt hat, sondern als Menschen aus Fleisch und Blut, der viele Schwächen aufweist und keine Macht mehr über das Opfer ausüben kann und will. Beide Seiten haben die Möglichkeit, das Erlebte im persönlichen Gespräch mit ihrem Sozialarbeiter nachzubearbeiten.

## 6.7 Niederschwellige Zusammenarbeit (SA)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Klient will oder kann seine Situation nicht verändern und braucht trotzdem über kürzere oder längere Zeit Unterstützung.
- Die Sozialarbeiterin gibt nach Bedarf punktuelle Hilfestellung.

### Auf der Gasse präsent sein

Die Sozialarbeiterinnen der ambulanten Drogenhilfe sind dreimal pro Woche mit dem Lila-Bus in der Stadt. Sie parkieren in der Nähe des Drogenstrichs und sind von 22 Uhr bis um 2 Uhr nachts präsent. Der Bus ist immer mit zwei Sozialarbeiterinnen besetzt, die den anschaffenden Frauen zur Verfügung stehen. Die Frauen können sich bei Kaffee und Biscuits aufwärmen, untereinander wichtige Informationen austauschen (z.B. einander auf gefährliche Kunden aufmerksam machen) oder auch mit den Sozialarbeiterinnen sprechen. Es kommt vor, dass Frauen nach einer Vergewaltigung im Bus Hilfe suchen. Die Sozialarbeiterinnen unterstützen sie mit wichtigen Informationen oder begleiten die Frauen auch ins Spital oder zur Polizei. Die Sozialarbeiterinnen geben Kondome ab und motivieren die Frauen, sich vor Krankheiten zu schützen. Manchmal kommt es vor, dass eine Frau Hilfe für den Ausstieg sucht. Sie wird dann in der Beratungsstelle weiter betreut. Oft genügt es den Frauen aber

aufzutanken, zu wissen, wo sie im Notfall Hilfe bekommen, und sich als Mensch ernst genommen zu fühlen in einer warmen Umgebung.

### Medikamente abgeben

Ein Klient kommt regelmässig auf die Beratungsstelle für Alkoholprobleme. Er holt hier sein Antabus ab und geht ab und zu in ein Gespräch zum Sozialarbeiter. Der Klient ist im Moment recht stabil und lebt allein in einer eigenen Wohnung. Er geht seiner Arbeit regelmässig nach und ist mit seiner Situation zufrieden. Eigentlich braucht der Klient zurzeit nichts mehr. Die Medikamente könnte er auch bei seinem Arzt einnehmen. Die Gespräche mit dem Sozialarbeiter geben ihm aber noch einen gewissen Halt, und er möchte im Moment nicht darauf verzichten.

### Zuhörer/in sein

Ein Klient meldet sich bei der betrieblichen Sozialarbeiterin, weil er sich fürchterlich über seinen Vorgesetzten ärgert. Im Gespräch bemerkt die Sozialarbeiterin, dass der Mann sehr impulsiv reagiert, und spricht ihn darauf an. Der Klient weiss um seine Schwäche und leidet manchmal auch schmerzlich darunter. Unter anderem erzählt er der Sozialarbeiterin von einem begangenen Totschlag. In seinem aktuellen beruflichen Umfeld sieht er aber keine Möglichkeit, solche Themen anzusprechen. Weil der Klient an seiner Situation sonst nichts ändern möchte und eigentlich nur das Problem hat, dass ihm ab und zu «der Topf überkocht», trifft die Sozialarbeiterin mit ihm die Vereinbarung, dass er sie einfach anrufen kann, wenn er sich wieder so furchtbar ärgert, und ihr seinen Kummer erzählt. Wenn sie nicht zu erreichen ist, genügt es ihm auch, wenn er sein Anliegen auf dem Telefonbeantworter deponieren oder aufschreiben und ihr schicken kann. Diese Hilfe nimmt der Klient über Jahre hinweg in Anspruch und kommt seither mit seiner Wut besser zurecht.

## 6.8 Alltagsübergänge gestalten (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Die Übergänge sind im Alltag grundsätzlich wiederkehrend. Sie erscheinen oft unspektakulär. Sie bilden wichtige Schnittstellen im Alltagsablauf:
  - aufstehen/Begrüssung am Morgen;
  - zu Bett gehen/Verabschiedung am Abend;
  - der Klient kehrt von der Schule, Lehre, Arbeit in die Institution zurück;
  - ins Wochenende gehen/vom Wochenende kommen.

Leo erwartet den Jugendlichen Peter, der um 17.30 Uhr von der Arbeitsstelle zurückkommen sollte. Leo weiss, dass Peter heute ein Werkstück als Prüfung abliefern musste. Es klingelt. Leo schaut auf die Uhr und stellt fest, dass Peter pünktlich da ist. Er begrüsst ihn freundlich und fragt interessiert nach dem Prüfungsergebnis, wissend, dass dieses auch negativ ausgefallen sein könnte. Peter hat bestanden. Leo freut sich mit ihm. Er streckt ihm die Hand hin und gratuliert ihm zu seinem Erfolg. Er plaudert noch mit ihm über «Anstrengungen, Befürchtungen, Erfolg haben» usw. Dann entlässt er ihn auf die Gruppe.

## 6.9 Ämtli, einteilen, anleiten und überwachen (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Es bestehen verschiedene wiederkehrende Aufgaben (Ämtli), die vom Klienten ausgeführt werden sollen. Diese werden mit Unterstützung des Sozialpädagogen eingeteilt und erledigt.

### Ämtli begleiten und erklären

Vor zwei Wochen ist auf der Gruppe von Lea ein neuer Jugendlicher eingetreten. Es ist aufgefallen, dass er von hauswirtschaftlichen Alltagsaufgaben noch fast keine Kenntnisse hat. Im Ämtlturnus ist nun der neue Jugendliche an der Reihe, die sanitären Anlagen (WC und Bad) zu putzen. In der Annahme, dass er wohl noch nie ein

Bad geputzt hat, plant Lea am Montagnachmittag eine Stunde ein, in der sie für ihn Zeit hat. Da Lea in dieser Zeit auch noch die Verantwortung für den Telefondienst des Gesamtheimes hat, organisiert sie sich für diese Stunde einen Ersatz und schliesst so voraussehbare Störungen weitestgehend aus. Auch die restliche Gruppe wird darüber informiert, dass Lea dem Jugendlichen in dieser Zeit den genauen Inhalt der Aufgabe erklären und ihn bei der Ausführung begleiten will. Den Jugendlichen wird ein anderer Mitarbeiter für diese Zeit als Ansprechperson angeboten.

Zu Beginn liest Lea zusammen mit dem Jugendlichen die geltenden Regeln für das Ämtli, die an der Gruppensitzung abgemacht worden sind, durch. Anschliessend bespricht sie zusammen mit ihm, welche Materialien für die Ausführung nötig sind und was er als ein geeignetes Vorgehen vorschlagen würde. Gemeinsam einigen sie sich auf eine Vorgehensweise, indem Lea mit ihren Kenntnissen und ihrer Erfahrung immer wieder die Vor- und Nachteile einer Variante aufzeigt. Bei der Durchführung zeigt Lea dem Jugendlichen immer wieder praktisch vor, wie etwas zu reinigen ist, und lässt ihn den Rest der Arbeit ausführen. Als alles geputzt ist, sehen sie sich noch einmal das gute Ergebnis an. Sie einigen sich, dass der Jugendliche das nächste Mal das Ämtli selbstständig erledigt. Er hat dabei nach der aufgeschriebenen Vorgehensweise zu arbeiten. Lea stellt sich ihm für Fragen dabei zur Verfügung. Auch eine gemeinsame Kontrolle nach Beendigung wird vereinbart.

### Ämtliplan erstellen

Die Sommerferien sind vorbei. Die Jugendlichen haben von der Schule ihre neuen Stundenpläne. In der Gruppensitzung vom Sonntagabend wird der Ämtliplan der neuen Situation angepasst. Leo lässt die Jugendlichen selbstständig miteinander klären, wer wann da ist und wie sie den Ämtliplan einteilen wollen. Sie sind sich darin schon geübt. Als Leo merkt, dass Markus sich drückt und «herausreden» will, greift er ein. Er fordert Markus auf, seinen Anteil an der gemeinsamen Arbeit auch zu übernehmen. Die Jugendlichen finden auch, es sei sonst ungerecht. So fasst Markus das Ämtli «Geschirrmaschine ausräumen und Geschirr versorgen». Wenn Leo Dienst hat, kontrolliert er jeweils die Durchführung der Ämtchen. Neu Eintretende oder solche, die es nicht können, leitet er an und zeigt ihnen, wie es gemacht werden soll.

## 6.10 Gruppengespräche leiten (SP)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Es besteht ein vereinbartes Gesprächsgefäss. Dieses kann regelmässig sein oder spontan installiert werden bei Bedarf.
- Kleine bis mittelgrosse Gruppe. Keines der Gruppenmitglieder verfügt über genügend Fähigkeiten, ein Gespräch teilweise oder ganz zu leiten.

Jeweils am Montagabend findet im Wohnzimmer das Gruppengespräch statt. Leo begrüsst die Bewohner und Bewohnerinnen. Er lädt sie ein, kurz mitzuteilen, wie es so geht, und anzumelden, wenn jemand ein Anliegen besprechen möchte. Die Runde beginnt. Als Verena an der Reihe ist, platzt sie gleich los und beginnt auszurufen. Leo bittet sie, zu stoppen. «Du hast etwas, was dich sehr ärgert. Es ist gut, dass du das ansprichst, und wichtig für alle, darüber zu sprechen. Ich möchte aber zuerst noch alle andern hören; vielleicht hat jemand anderes auch noch etwas. Kannst du solange warten?», fragt Leo. Verena kann.

Die Runde geht weiter. Alle teilen kurz ihr Befinden mit; niemand anderes meldet ein Klärungsthema an. Also fordert Leo Verena auf, ihr Anliegen einzubringen. Verena beginnt sichtlich ruhiger und teilt mit, dass sie sich aufrege über Klara und Ruth, die immer so eine Sauerei im Bad und vor allem auf der Toilette hinterlassen. Klara und Ruth beginnen auszurufen und weisen die Vorwürfe zurück. Leo fragt die ganze Gruppe, wann denn eine Toilette nicht sauber sei. Die Gruppe ist sich schnell einig. Dies sei der Fall, wenn die Toilette braune, gelbe oder sonst grauslige Spuren aufweise. Leo fragt, wie Verena, Klara und Ruth es schaffen könnten, ihre gemeinsame Toilette und das Bad sauber zu halten. Ideen sprudeln durcheinander. Leo fordert die Bewohnerinnen und Bewohner auf, sich gegenseitig ausreden zu lassen und einander zu zuhören. Verena, Klara und Ruth einigen sich auf den Vorschlag, jede Woche sei eine andere fürs Putzen verantwortlich. Leo schreibt eine Kurzvereinbarung auf und macht den Turnus mit den drei Frauen ab. Vorläufig überprüfen sie gemeinsam wöchentlich, ob dieser Plan nun funktioniert. Leo guckt in die Runde und fragt, ob jemand noch etwas sagen oder fragen möchte. Luigi nickt: «Gibt es jetzt noch Dessert?» Alle lachen. Leo bejaht. Er dankt allen fürs Zuhören und Mitdenken und wünscht ihnen einen schönen Abend und einen guten Appetit beim Dessert.



## 6.11 Gruppenprozesse begleiten und fördern (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Situationen des Alltags, in denen die Gruppe «als Gruppe» bzw. Gemeinschaft das Funktionieren einübt.
- Essensituationen, gemeinsame Aktivitäten, Gruppensitzungen, Ausflüge.

Die Gruppe bei der Formulierung eigener Interessen unterstützen

In der Tagesschule gibt es nach dem Essen immer wieder viel Lärm im Flur, weil Kinder herumtoben und schreien. Es entstehen dadurch auch viele Konflikte zwischen den Kindern. So kommen z.B. die Kinder mit Ruhebedürfnis nicht auf ihre Kosten, und unter «den Tobenden» entsteht oft Streit. Leo spricht die Situation in einer Klassenstunde an. Die Kinder sollen formulieren, was sie nach dem Essen am liebsten machen würden. Alle hören zu. Leo fasst zusammen und ordnet. Es ergeben sich vier Gebiete:

- Bewegung,
- Tischspiele,
- Ruhe,
- reden.

Beim Gebiet «reden» hakt Leo nach, ob denn das nun eher etwas Ruhiges oder etwas Lautes sei. Im Gespräch sehen die Kinder, dass nicht alle dieselben Bedürfnisse haben. Sie sagen auch von sich aus, dass es für sie nicht jeden Tag gleich sei. Manchmal würden sie gerne «wild spielen», rennen usw. und manchmal eben nicht. Leo bespricht mit den Kindern, wo was stattfinden kann, damit keine gegenseitigen Störungen entstehen. Er macht mit ihnen ab, dass jedes Kind sich bei jedem Essen überlegen und entscheiden soll, was es nachher macht. Dies muss es dann «öffentlich» kundtun. So wissen die anwesenden Betreuungspersonen und die andern Kinder Bescheid. Leo wird diese Abmachung dem Team mitteilen, wissend, dass es dahinter steht, da diese Situation auch schon gemeinsam durchgedacht wurde.

Die Gruppe bei der Umsetzung eigener Ideen unterstützen

Leo wird schon seit längerer Zeit von der Freizeitgruppe «gelöchert», ob sie nicht einen Billardtisch haben könnten. Er weiss, dass der Kauf eines Billardtisches das vorhandene Budget für «Freizeitanschaffungen» weit überschreitet. Leo überlegt zuerst, ob er wirklich an eine realistische Umsetzung glaubt, damit er sich über seine eigene Einstellung im Klaren ist. Tatsächlich schätzt er die Sache als anspruchsvoll ein. Er setzt sich mit der Gruppe zusammen, um zu besprechen, was für Probleme rund um den Billardtisch wie gelöst werden könnten:

- Geld (Wo gibt's was? Woher haben wir den Rest?);
- Aufstellort,
- Transport.
- Woher haben wir so einen Tisch? (Muss er neu, kann er alt sein?)
- Spielplan (den verschieben sie auf später, wenn tatsächlich ein Tisch in Reichweite ist!).

Leo regt an, Untergruppen zu bilden, die sich jeweils einem Themenkreis widmen. Er ist sich bewusst, dass es für jeden Themenkreis viel Unterstützung von seiner Seite brauchen wird. Nach der Gruppenbildung gehen alle ans Werk. Eine Gruppe macht Pläne zum Geldverdienen (Velos putzen, Kerzen ziehen und verkaufen usw.). Eine zweite Gruppe zeichnet Pläne für die Platzierung und was wie umgestellt werden könnte. Eine dritte Gruppe nimmt mit einer Schreinerei Kontakt auf. Leo hat sie der Gruppe vermittelt. Vielleicht kann dort durch die Lehrlinge ein (günstiger) Tisch entworfen werden? Zudem gucken sie in Zeitungen nach unter Occasions-Anzeigen ... Regelmässig kommen die Untergruppen im Plenum zusammen und teilen einander den Stand der Dinge mit. Leo freut sich zu sehen, wie dieses gemeinsame Ziel die Gruppe zusammenschweisst. Dazwischen kommt es aber auch immer wieder zu Krisen, wenn Einzelne die Sache hinschmeissen wollen. Alle erfahren, wie anspruchsvoll diese Realisierung ist. Leo ermuntert die Gruppe zum Dranbleiben. Er zeigt ihnen, dass sie für Teilbereiche wie «Transport» und «Aufstellort» schon realistische Lösungen kreiert haben. Sie entscheiden, weiterzumachen ...

## Mit Widerstand in der Gruppe umgehen

In der Teamsitzung wird beschlossen, eine Unternehmung für die Gruppe zu planen, die einen gezielten Lerneffekt beinhaltet. Lea übernimmt diese Aufgabe und freut sich darauf. Sie geht mit grossem Elan an die Vorbereitung. Ein Freund von ihr führt eine Kanuschule, und sie kann ihn für ein Projekt «zwei Tage im Kanu unterwegs» gewinnen. Dieses anspruchsvolle Unternehmen ist trotzdem kostengünstig, da Lea einen grossen «Freundschaftsrabatt» aushandeln konnte. Sie stellt das vorbereitete Projekt dem Team und der Gruppe vor. Es wird von beiden Seiten mit Begeisterung aufgenommen, und sie erhält viel Lob. Am Tag der Durchführung teilen ihr drei Jugendliche kurzerhand mit, dass sie nicht mitkommen wollen. Lea, voller Vorfreude, nimmt wahr, wie Ärger und Enttäuschung in ihr aufsteigen. Sie nimmt sich einen kurzen Moment Zeit, um ihre heftigen Empfindungen wahrzunehmen und zu sortieren. Dann teilt sie den Jugendlichen mit, dass dieser Anlass verpflichtend sei. Dies sei aber nur eine Seite der Angelegenheit. Die Vorstellung, sie drei seien nicht dabei, fände sie sehr schade, und die Gruppe sei sicher auch enttäuscht. Die Jugendlichen bleiben bei ihrer Verweigerung. Lea ruft die Gruppe zusammen. Sie fordert die drei auf, vor der Gruppe Stellung zu beziehen. Es gälten aber nur konkrete Argumente und nicht etwa Aussagen wie «einfach kein Bock». Den Jugendlichen fällt kein stichhaltiges Argument ein, das die Gruppe davon überzeugt, dass sie nicht mitkommen könnten. Ein Gruppenmitglied meint: «Seid doch keine Spielverderber!» Lea bekräftigt, dass es schon o.k. sei, wenn sie einfach mitkämen. Sie brauchten die Sache nicht «super» zu finden. Daraufhin wird der Anlass wie geplant durchgeführt. Auch den drei Jugendlichen macht der Kanu-Trip sichtlich Spass.

## Mit Konflikten in der Gruppe umgehen

Lea hat Wochenenddienst. Am Samstagmorgen wird in der Gruppensitzung gemeinsam das Wochenende geplant. Ein Teil der Gruppe möchte gerne zelten gehen; der andere Teil möchte trotz schönem Wetter im Heim bleiben. Es wird heftig diskutiert und durcheinandergeredet. Lea erinnert an die bekannten Gesprächsregeln. Sie muss trotzdem gezielt das Gespräch steuern und dafür sorgen, dass auch die «Schweigerinnen» zu Wort kommen. Sie sammelt Argumente für und gegen die beiden verschiedenen Pläne, was die Gruppe nicht weiterbringt. Beide Teile beharren auf ihren Bedürfnissen. Lea erklärt, dass die verschiedenen Bedürfnisse als solche o.k. sind: Die einen wollen etwas «draussen erleben». Die andern möchten gern ein «Kuschelwochenende im Heim». Lea fordert beide Gruppenteile auf, die Bedürfnisse der anderen Seite zu respektieren. Das heisse ja nicht automatisch, die eigenen Bedürfnisse aufgeben zu müssen. Die Gesprächsstimmung entspannt sich durch diesen Einwand, und bald macht Luisa den Vorschlag, man könne ja an einem Wochenende da bleiben und am nächsten dafür zelten gehen. Diese Idee stösst auf gutes Echo in der Gruppe. Sandra findet allerdings, wenn es doch so schön sei, ergebe es Sinn, an diesem Wochenende zelten zu gehen und dafür das nächste Weekend dazubleiben. Das leuchtet allen ein. Lea verpflichtet die «Zelt-Gruppe» am nächsten Wochenende das «Dahimbleiben» diskussionslos zu akzeptieren.

## Gruppenprozesse begleiten und fördern

Während der Gruppensitzung zeigt Josi dem Nachbarskind immer wieder seine Pokemon-Karten. Ein anderes Kind nimmt sich immer wieder während des Gruppengesprächs eine Handpuppe aus der Zimmerecke und chäspertlet damit. Die Aufforderungen, nicht von den aktuellen Gruppenthemen abzulenken, bringen nichts. Dann schlägt Leo vor, nächstes Mal eine Mitbringsel- und Talentshow zu machen. Die Kinder dürften Objekte bringen, die sie interessieren, und sie dürften diese vorführen oder sagen, was ihnen daran besonders gefalle. Die Kinder bringen das nächste Mal Objekte mit, und sie dürfen ganz offiziell mit ihren Interessen im Mittelpunkt der Gruppe stehen. Dies verpflichtet sie aber auch, ruhig zu sein, wenn ein anderes Kind seine Interessen und Neigungen darstellt. Leo muss nicht mehr um seine Aufmerksamkeit kämpfen. Er fördert die Aufmerksamkeit der Kinder untereinander. Kinder, die sich zu wenig an die Regel der gegenseitigen Aufmerksamkeit halten, werden mit Unterstützung von Leo von den anderen Kindern dazu «erzogen».

## Gruppenprozesse begleiten bei gruppeninternen Konflikten

Seit geraumer Zeit wird in der Gruppe gestohlen. Aus einem Zimmer kam Geld weg. Aus einem anderen ein Discman und Schminksachen. Im sonntäglichen Gruppengespräch machen die Jugendlichen das Klauen zum Thema. Leo unterstützt dies nachdrücklich. Er gibt den Mädchen die Möglichkeit, über Ärger, Wut, Enttäuschung, Vertrauen und Misstrauen zu sprechen. Die Jugendlichen sind sehr aufgewühlt. «Wer hat einen Ver-

dacht?», fragt Leo gerade heraus. Er ermutigt sie, dies offen auszusprechen, und erklärt ihnen, dass eine verdächtige Person dies sowieso spüre. Aber niemand will so recht mit der Sprache herausrücken. Da wendet Petra ein, es gebe ja auch so eine Krankheit, die Kleptomanie. Nun möchten alle mehr über die Kleptomanie erfahren. Leo stillt ihre Neugier. Dann weist er darauf hin, dass sie ihr Problem in der Gruppe mit diesem Wort aber nicht gelöst hätten. Im Bezug auf das Vertrauen zueinander mache es keinen Unterschied ob die Klauerin unter Kleptomanie leide oder nicht. Er fordert die Gruppe auf, Ideen zu suchen, und fragt, was sie nun tun könnten. Die Mädchen machen angeregt Vorschläge. Leo unterstützt ihre Ideen. Er weist sie darauf hin, dass Stehlen ein Delikt sei und keineswegs eine harmlose Sache. Im Team würden sie den Einbezug der Polizei planen, wenn weiter gestohlen werde.

### Mit Abwertungen und Verletzungen in der Gruppe umgehen

Lea fällt schon seit einiger Zeit auf, dass Peter in der Gruppe oft von anderen Mitgliedern abgewertet und fertiggemacht wird. Peter wirkt verletzt und gekränkt. Sein Selbstwertgefühl leidet unter den Gemeinheiten. Er nimmt zurzeit die Rolle des Aussenseiters ein. Lea macht dies zum Thema in der Gruppe. Sie beruft dazu eine Gruppensitzung ein. Vorher spricht sie mit Peter über die Situation. Sie teilt den Jugendlichen mit, dass, wenn immer es betreffe, sie es nicht o.k. finde, wenn jemand fertiggemacht werde. Sie wolle die Situation bezüglich Peter hier diskutiert haben. Lea leitet das Gespräch straff. Sie entwickelt mit der Gruppe Spielregeln, wie miteinander umgegangen werden soll. Dann gibt es eine «Klärungsrunde» bezüglich Peter. Die Jugendlichen werden aufgefordert, Peter zu sagen, was sie an ihm schätzen, und ebenso, was sie stört. Lea schaut streng darauf, dass in dieser Runde die Spielregeln kompromisslos eingehalten werden. Lea achtet auch darauf, Peter einerseits genügend Schutz zu gewähren, andererseits ihn aber auch nicht als Opfer dastehen zu lassen. Damit will sie vermeiden, dass die Gruppenmitglieder noch ablehnender ihm gegenüber werden.

## 6.12 Den Schul- und Ausbildungsprozess begleiten (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Berufsabklärung einleiten.
- Beim Bewerbungsschreiben unterstützen.
- Lehrstellensuche.
- Hausaufgaben.

### Beim Bewerbungsschreiben unterstützen

Lea arbeitet in einer ambulanten Institution mit einem achtzehnjährigen jungen Mann. Sie hat mit Urs vereinbart, dass er beim heutigen Treffen mit ihrer Unterstützung eine Lehrstellenbewerbung schreiben wird. Vorgängig hat sie bei der Berufsberatung des Arbeitsamtes eine Anleitung zur Erstellung von Bewerbungen besorgt. Sie hat mit Urs vereinbart, dass er alle Zeugnisse und Kopien davon mitbringt. Lea bringt ihrerseits den Laptop zum Gespräch mit. Mit Urs führt sie zuerst ein Gespräch über seine Motivation für diesen Beruf. Lea hilft ihm, ein Anschreiben zu formulieren. Dann erstellt Urs eine Tabelle mit seinen Lebensdaten. Lea hilft beim Formatieren, ergänzt und korrigiert die Bewerbung im Gespräch mit ihm. Urs unterschreibt die Ausdrucke, steckt sie ins Couvert und schreibt Adresse sowie Absender darauf. Lea und Urs verabschieden sich voneinander. Urs bringt seine Bewerbung zur Post.

## 6.13 Beim Umgang mit Finanzen beraten und begleiten (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Klient kann seine Finanzen nicht oder nur teilweise selbstständig verwalten.
- Es besteht eine Vereinbarung (Auftrag) in Absprache mit der Vormundschaftsbehörde bzw. den Erziehungsberechtigten.

Klient Lorenz, ein geistig behinderter Erwachsener, überzieht regelmässig sein monatliches Taschengeldguthaben. Leo ist Lorenz' Bezugsperson. Es ist Monatsbeginn. Das neue Taschengeld liegt in der Kasse. Lorenz zeigt

Leo einen Kaufhauskatalog. Vier Artikel darin möchte er gleich bestellen. Der Gesamtpreis wird das Taschengeld restlos erschöpfen. Leo setzt sich mit Lorenz an den Tisch und fragt ihn, welche Freizeitanlässe im kommenden Monat anstehen. Lorenz kommen drei Aktivitäten in den Sinn, für die er auch Geld benötigen wird. Leo stellt mit Lorenz zusammen sämtliche gewünschten «Ausgabepositionen» auf. Nun entscheidet sich Lorenz, nur einen Artikel im Kaufhauskatalog zu bestellen, damit er alle Freizeitanlässe besuchen kann. Gemeinsam füllen Leo und Lorenz die geplanten Ausgaben und die bereits getätigten in eine Kontrollliste ein.

## 6.14 Sozialkompetenztraining (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Es besteht ein vereinbartes Gesprächsgefäss. Dieses kann regelmässig sein oder spontan installiert werden bei Bedarf.
- Kleine bis mittelgrosse Gruppe. Keines der Gruppenmitglieder verfügt über genügend Fähigkeiten, ein Gespräch teilweise oder ganz zu leiten.
- Eine Zielgruppe verfügt über keine oder zu wenig Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder Kenntnisse um ihre Anliegen oder Interessen selbstständig in der Öffentlichkeit zu vertreten. Die Sozialpädagogin unterstützt sie dabei durch Anleitung.

Zielgruppen zur Vertretung eigener Anliegen in der Öffentlichkeit anleiten

In der Wohngruppe für junge Erwachsene mit psychischen Schwierigkeiten finden wöchentlich Hausabende statt. Lea leitet diese Gruppenabende und moderiert die Diskussionsrunde zu den gewünschten Themen. In der letzten Sitzung wurde von einer grossen Anzahl der jetzigen Bewohnerinnen und Bewohner festgestellt, dass sie den Ursprung ihrer persönlichen Schwierigkeiten auf die andauernde Arbeitslosigkeit seit dem Austritt aus der obligatorischen Schule zurückführen. Mindestens vier von insgesamt neun waren vor dem Eintritt in die Wohngruppe länger als ein Jahr ohne Tagesstruktur. Sie lebten teils zu Hause oder bereits in einer eigenen Wohnung und konnten dem langsamen Abstieg in die Verwahrlosung, teils trotz wohlwollenden Hilfsbemühungen aus dem Umfeld, nichts entgegenhalten. Frustration, Wut und Resignation prägten den damaligen Hausabend, in einer Art, die die ganze darauffolgende Woche negativ prägte. Es gab einige individuelle Krisensituationen. Lea nahm sich vor, in der nächsten Sitzung die Gruppe gezielt vom Problem weg hin zu einer Lösung zu führen, ohne dabei aber unrealistischen Visionen zu verfallen, sondern vielmehr Möglichkeiten zum aktiven Gestalten zu eröffnen. Der Einstieg in die anschliessende Sitzung ging nicht um die Stimmung der Letzten herum, doch konnte Lea durch ein gelungenes Pacing und Reporting die Gruppe aus der Ohnmacht führen. Die politische Kraft, die hinter den Äusserungen der letzten Sitzung steckte, konnte Lea zunehmend zum Thema machen, ohne dabei in irgendeiner Art persönlich Stellung oder suggestiv Einfluss zu nehmen. Die Gruppe manifestierte nach diversen Brainstorming-Durchläufen den Wunsch, sich direkt in der Öffentlichkeit zu ihrer teils desolaten Situation zu äussern. Die Stimmung hat um 180 Grad gedreht, teils war sie sogar überhitzt. Lea beendete diese Sitzung mit der übertragenen Aufgabe, bis zum nächsten Mal konkrete Äusserungsformen beispielsweise wie die Arbeitslosenzeitung, ein Besuch in einem Forumtheater oder die verschiedenen lokalen Medien zu suchen. Die Stimmung in der darauffolgenden Woche war von Unstetigkeit und allgemeiner Unruhe geprägt. Bei einzelnen Bewohnenden fiel der Handlungswille wieder in Resignation. Lea und ihr Team nahmen sich vor, in dieser Situation den Bewohnenden direkt in der Umsetzung beizustehen. Die Bewohnenden telefonierten, schrieben E-Mails oder gingen direkt in Begleitung vor Ort. Schliesslich trafen sie beim lokalen Radiosender, der übrigens konzeptionell mit Arbeitslosen arbeitet, auf ein offenes Ohr. Die Redaktion fand für die Idee die entsprechende Sendung. Es entstand eine spannende Zusammenarbeit, die tatsächlich zum gewünschten Ziel führte. Die ganze Wohngruppe wurde vorgestellt, die Bewohnenden wurden zu ihren Themen interviewt, und die Sendung wurde in einer interessanten Zeit ausgestrahlt.

## 7 Motivieren (SA)

---

### 7.1 Folgen aufzeigen

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Klient ist in einem selbst- und/oder fremdschädlichen Verhalten gefangen und sieht keine realistischen Möglichkeiten, daraus auszusteigen, und/oder kann Hilfe von aussen nicht annehmen.
- Die Sozialarbeiterin beschreibt mögliche Konsequenzen dieses Verhaltens und gibt dem Klienten die Möglichkeit, sich aktiv zu entscheiden.

### Positive Folgen aufzeigen

Eine Klientin geht schon seit längerer Zeit bei der Drogenberatungsstelle zu Gesprächen. Sie hat bereits viele Anläufe für ein abstinentes Leben hinter sich. In der letzten Woche erlitt sie erneut einen Rückfall und ist sich nicht mehr sicher, ob sie ein drogenfreies Leben überhaupt noch anstreben soll. Sie stellt resigniert fest, dass sie es nicht schafft, sich ein Leben einzurichten, wie es ihre Eltern für sie erträumt hatten. Die Sozialarbeiterin konfrontiert sie im Gespräch mit ihrer Interpretation, dass sie sich erfolgreich vom Lebensstil ihrer Eltern abhebt. Allerdings habe diese Entscheidung für ein anderes Leben zur Folge, dass ihre eigene kleine Tochter nicht bei ihr wohnen könne, sondern sich ihre Eltern stattdessen um das Kind kümmern. Die Sozialarbeiterin hilft der Klientin, sich verschiedene mögliche Lebenswege konkret vorzustellen und Vor- und Nachteile der verschiedenen Wege abzuwägen. Dabei kommt das Verlangen der Klientin, mit ihrer Tochter zusammenzuleben und für sie zu sorgen, deutlich zum Ausdruck. Schritt für Schritt erarbeitet die Sozialarbeiterin mit der Klientin, welche Voraussetzungen dazu erfüllt sein müssten und welche Massnahmen die Klientin ergreifen könnte. Im Lauf des Gesprächs hat sich die Befindlichkeit der Klientin sichtlich verändert. Sie hat ein Ziel vor Augen und sieht auch Möglichkeiten, dieses zu erreichen. Gemeinsam mit der Sozialarbeiterin organisiert sie sich in einem nächsten Gespräch eine betreute Wohnmöglichkeit für sich und ihre Tochter und meldet sich selber in ein ambulantes Substitutionsprogramm an. Sie will auf ihrem künftigen Weg in der Drogenberatungsstelle ihre Erfahrungen auswerten und wünscht sich auch Unterstützung darin, sich von ihren Eltern vermehrt zu distanzieren und in ihre Mutterrolle hineinzuwachsen.

### Negative Folgen abwenden

Bei der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz ist eine Gefährdungsmeldung eingegangen, die sich auf eine Familie mit zwei Kleinkindern bezieht. Der Sozialarbeiter wird von der Vormundschaftsbehörde beauftragt, eine Abklärung vorzunehmen. Die Kindsmutter führt einen Hanfladen, und beide Eltern scheinen Drogen zu konsumieren. Auf die bisherigen Einladungen reagieren beide Elternteile aggressiv und nehmen die Termine nicht wahr. Inzwischen melden sich verschiedene Bezugspersonen der Kinder (z.B. die Grosseltern) per Telefon und zeigen sich besorgt über deren Wohlergehen. Deshalb beschliesst der Sozialarbeiter, noch am gleichen Tag einen unangemeldeten Hausbesuch zu machen. Zunächst überlegt er, ob er einen Kollegen mitnehmen soll, geht dann aber doch alleine hin. Die Kindsmutter öffnet die Tür und knallt sie sofort wieder zu, als sie sieht, wer draussen steht. Der Sozialarbeiter erklärt ihr durch die Tür hindurch, dass er mit ihr sprechen wolle und er sonst die Polizei zuziehen müsse, wenn sie nicht öffne. Darauf lässt ihn die Kindsmutter in die Wohnung hinein und ruft ihre Mutter per Natel. Während sie auf diese warten, beschwert sich die Klientin über die Anmassung des Sozialarbeiters, unangemeldet vorbeizukommen. Der Sozialarbeiter versucht, mit einem ersten Augenschein in der Wohnung und mit Fragen an die Mutter abzuschätzen, ob er die Kinder sofort fremdplatzieren muss. Da ihm dies nicht der Fall scheint, versucht er die Kindsmutter von den Vorteilen einer künftigen Zusammenarbeit zu überzeugen. Damit stösst er bei der Kindsmutter aber nicht auf Gehör. Deshalb erklärt ihr der Sozialarbeiter allfällige Konsequenzen ihrer Entscheidung. Er legt klar dar, dass es sein Auftrag ist, das Wohlergehen der Kinder sicherzustellen, und zeigt verschiedene Möglichkeiten von Massnahmen auf, angefangen bei der sozialpädagogischen Familienbegleitung bis hin zur Fremdplatzierung. In der Zwischenzeit ist die Grossmutter der Kinder eingetroffen. Gemeinsam besprechen sie das weitere Vorgehen. Die Kindsmutter ist bereit, verschiedene Abmachungen mit dem Sozialarbeiter zu treffen und die Unterstützung ihrer Mutter vermehrt in Anspruch zu nehmen.

## 7.2 Gesprächsproben ermöglichen

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Ein offener, ungezwungener Gesprächsrahmen ausserhalb des Büros bietet sowohl der Sozialarbeiterin als auch der Klientin die Möglichkeit, heikle Themen «probeweise» anzusprechen, d.h. abzuwarten, ob und wie ein Gegenüber auf das Gespräch einsteigt.

- Damit nehmen sich die Klient/innen bzw. bieten ihnen die Sozialarbeiter/innen die Möglichkeit, erst zu entscheiden, ob sie ein Thema wirklich näher besprechen wollen, wenn der Kontakt schon hergestellt und die Vertrauenswürdigkeit und Anteilnahme der Sozialarbeiterin getestet wurde.
- Wenn es der Sozialarbeiterin gelingt, aus Sicht der Klientin angemessen auf die Situation einzugehen, kann ein kurzes Gespräch im offenen Rahmen zu einer intensiveren Zusammenarbeit führen.

### Beispiel 1

Die Sozialarbeiterin in der drogentherapeutischen Wohngemeinschaft ist gerade auf dem Weg in die Kaffeepause, als eine Klientin sie anspricht und sagt, es sei ihr seit Tagen so schwindlig und sie wisse überhaupt nicht, warum. Die Sozialarbeiterin fragt nach, wird aus den Antworten aber nicht schlau und schlägt vor, die Klientin solle doch morgen, wenn der Arzt im Haus sei, bei ihm vorbeigehen. Sie ist schon fast daran, sich wieder auf den Weg zum Kaffeeraum zu machen, als ihr auffällt, dass die Frau wässrige Augen hat. Die Sozialarbeiterin wendet sich ihr nochmals zu, legt ihr die Hand auf den Arm und fragt, was denn wirklich los sei. Die Klientin beginnt zu weinen und erzählt, dass sie glaube, schwanger zu sein von ihrem Freund, der letzte Woche wieder abgestürzt sei. Die Sozialarbeiterin geht mit der Klientin in ihr Büro, um sich der Angelegenheit in Ruhe zu widmen.

### Beispiel 2

Das Büro der Schulsozialarbeiterin befindet sich im Schulhaus. Die Schüler/innen kennen die Sozialarbeiterin. Diese trifft auf dem Weg ins Büro eine Schülerin, die normalerweise einen zufriedenen Eindruck macht. Heute scheint sie aber betrübt und in sich gekehrt zu sein. Die Sozialarbeiterin spricht die Schülerin an, fragt sie dies und das über die Schule und sagt ihr dann, dass sie heute so einen unglücklichen Eindruck auf sie mache. Die Schülerin bricht sofort in Tränen aus und erzählt der Sozialarbeiterin, dass ihre Mutter letzte Nacht ins Spital gebracht worden sei und sie solche Angst habe, dass die Mutter sterbe. Die Sozialarbeiterin schlägt der Schülerin vor, dass sie sich heute zu einem Gespräch treffen. Die Schülerin nimmt das Angebot gerne an.

## 7.3 Positive Erfahrungen ermöglichen

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Die Hürde für eine Veränderung scheint der Klientin zu hoch, und/oder sie kann die Unterstützung durch die Sozialarbeiterin nicht annehmen.
- Die Sozialarbeiterin ermöglicht der Klientin, sowohl Vertrauen in die professionelle Beziehung zu fassen als auch in die eigenen Fähigkeiten, indem sie in kleinen Schritten dafür sorgt, dass die Klientin sowohl auf der Ebene der Beziehung als auch auf der Ebene der Problemlösung Erfolge erlebt, die sie für eine weitere Zusammenarbeit ermutigen.

### Beziehung aufbauen

Ein Klient hat ein Urteil erhalten, bei dem zwei Jahre Schutzauufsicht mitverordnet wurden. Die Sozialarbeiterin der Bewährungshilfe nimmt mit dem Klienten Kontakt auf und stellt fest, dass dieser sie als weitere staatliche Instanz erlebt, als eine von «denen da oben». Das bedeutet, dass der Klient an einer Zusammenarbeit nicht interessiert ist und die Sozialarbeiterin ihrem Auftrag, den sie von Gesetzes wegen hat – nämlich dazu beizutragen, dass der Klient nicht wieder straffällig wird – nicht ohne Weiteres nachkommen kann. Bevor sie mit dem Klienten also zielgerichtet arbeiten kann, muss sie ihn dazu motivieren, eine professionelle Beziehung mit ihr einzugehen. Sie achtet in erster Linie darauf, dass der Klient sie als hilfreich erlebt in den Bereichen, die für ihn im Moment zentral sind. So hat er zum Beispiel mit seinem Wohnungsbetreuer ein Problem, bei dem sie vermitteln kann und so zur Lösung des Problems beiträgt. Die Sozialarbeiterin hält sich sehr genau an die Abmachungen mit dem Klienten und gibt ihm unterstützende Feedbacks sowohl in Sachfragen als auch auf emotionaler Ebene. Nach mehreren Treffen entsteht eine gewisse Verbindlichkeit. Der Klient hat erlebt, dass die Sozialarbeiterin nicht gegen ihn, sondern mit ihm arbeitet. Das erlaubt ihr nun, mit dem Klienten die weitere Zusammenarbeit zu planen.

## Erfolge ermöglichen

Die Sozialarbeiterin der Pro Senectute wird von einer 85-jährigen Frau angefragt, ihr bei den administrativen Erledigungen zu helfen. Die Klientin kann die Wohnung nicht mehr verlassen. Deshalb vereinbart die Sozialarbeiterin einen Hausbesuch. Vor Ort fällt ihr auf, dass die Klientin verschiedene Ablageorte für die Post hat. Es liegen Hunderte von Couverts verteilt in Schubladen und Kommoden herum. Überall hat es Verträge, bezahlte und unbezahlte Rechnungen usw. Die Sozialarbeiterin fragt die Klientin, ob sie die Übersicht habe. Es fällt dieser schwer zuzugeben, dass ihr das Ganze über den Kopf gewachsen sei. Sie habe es halt, seit ihr Mann gestorben sei, so gemacht. Die Sozialarbeiterin drückt der Klientin ihre Bewunderung dafür aus, dass sie bis ins hohe Alter selber zurechtgekommen sei und versichert ihr, dass es ganz o.k. sei, wenn sie jetzt Hilfe in Anspruch nehme. Sie erklärt der Klientin, dass es ganz einfache Möglichkeiten gebe, mehr Übersicht in die Unterlagen zu bringen. Davon ist diese aber nicht begeistert, sie möchte nichts mehr Neues anfangen. Die Sozialarbeiterin überlegt sich, mit welchem kleinen Schritt die Klientin probeweise beginnen könnte, um die Erfahrung zu machen, dass das Ganze keine Hexerei sei. Sie schlägt ihr vor, beim nächsten Besuch ein Schubladenfach mitzubringen, in die sie die zu bezahlenden Rechnungen und die Quittungen ablegen könne. Die Klientin ist bereit, diesen Versuch zu machen. Nachdem sie selber festgestellt hat, dass ihr das keine grosse Mühe bereitet und die Übersicht enorm vergrössert, ist sie einverstanden, auch die anderen Unterlagen Schritt für Schritt nach einem ähnlichen System in Ordnung zu bringen.

### 7.4 Motivierende Gesprächsführung

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Die Klientin sieht das Ziel des Veränderungsprozesses nicht (mehr) oder stuft es als unrealistisch, nicht in ihren Möglichkeiten liegend ein.
- Der Sozialarbeiter nimmt entsprechende Gesprächstechniken zu Hilfe, um die Klientin zu einer klaren Entscheidung zu führen und die Motivation, diese Entscheidung umzusetzen, zu vergrössern.

Eine Mitarbeiterin meldet sich bei der Sozialarbeiterin des Betriebes. Sie habe Schwierigkeiten mit ihrem Vorgesetzten, fühle sich ausgeschlossen und abgewertet durch ihn, und in der letzten Woche habe sie von ihm eine schriftliche Verwarnung bekommen. Darin habe er zehn Punkte aufgelistet, die sie innerhalb von drei Monaten verbessern müsse, sonst wolle er sie nicht mehr weiter beschäftigen. Die Sozialarbeiterin schlägt ihr vor, ihren Vorgesetzten in die Gespräche einzubeziehen und die zehn Punkte zur Diskussion zu stellen, was die Mitarbeiterin ablehnt. So gilt es zum jetzigen Zeitpunkt eigentlich nur, die Mitarbeiterin zu coachen, wie sie Verbesserungen in den zehn Punkten erreichen kann. Die Mitarbeiterin will im Beratungsprozess mehrmals aufgeben und glaubt nicht mehr an den Sinn einer persönlichen Weiterentwicklung. In diesen Phasen überprüft die Sozialarbeiterin mit der Klientin den Auftrag. Sie diskutieren über Alternativen und wägen die Konsequenzen verschiedener Möglichkeiten ab. Dadurch kann die Klientin etwas von ihrem Druck abbauen. Die Sozialarbeiterin lotet mit ihr aus, was ihr an ihrer jetzigen Stelle gefällt und welche Ressourcen sie dafür mitbringt. Schliesslich ermuntert die Sozialarbeiterin die Klientin dazu wahrzunehmen, wofür ihr die jetzigen Bemühungen um die Verbesserung dieser zehn Punkte in ihrem Leben auch noch dienlich sein könnten. In diesem Prozess wird der Klientin klar, warum sie noch an der jetzigen Stelle bleiben möchte, sie erkennt aber auch, dass sie das nicht um alles in der Welt tun muss. Gleichzeitig stuft sie ihren Entwicklungsprozess mehr im persönlichen Bereich ein, als dass sie ihn mit den Auflagen ihres Vorgesetzten verbindet, was ihre Motivation, daran zu arbeiten, erhöht.

### 7.5 Angebot aufrechterhalten

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Klient bricht von sich aus den Kontakt zur Sozialarbeiterin ab.
- Die Sozialarbeiterin lässt den Klienten auf geeignete Weise wissen, dass ihr Angebot trotzdem gilt und ihr das Wohlbefinden des Klienten wichtig ist.

Auf der Beratungsstelle für Alkoholprobleme sind Beratungsabbrüche eine Realität. Die Sozialarbeiter/innen haben sich überlegt, ob und wie sie den Klient/innen, die sich nicht mehr melden, nachgehen möchten. Sie wollen ihre Nachfrage nicht als Übergriff verstanden wissen, sondern den Klient/innen signalisieren, dass sie sich

wieder melden dürfen, wenn sie es wollen. Die Klient/innen erleben ihre Abbrüche nämlich oft als eigenes Versagen und nehmen aus Schuld- und Schamgefühlen den Kontakt nicht wieder auf, auch wenn sie ihn brauchen würden. Die Sozialarbeiter/innen einigen sich im Team, den Klient/innen nach mindestens zwei Wochen Wartezeit einen kurzen Brief zu schreiben und das Beratungsangebot zu erneuern.

## **8 Verhandeln (SA/SP)**

---

### **8.1 Mit Klient/innen verhandeln (SA/SP)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Die Ziele für die Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeiter/innen und Klient/innen und die Vorstellungen über die Vorgehensweise gehen bei den Beteiligten (Klient/innen, andere am Problem oder der Lösung Beteiligte, der Sozialarbeiter aus seiner professionellen Sichtweise, das offizielle Mandat, dem der Sozialarbeiter verpflichtet ist) auseinander.
- Mithilfe geeigneter Verhandlungstechniken schafft der Sozialarbeiter eine gemeinsame Ausgangslage, auf deren Hintergrund Vereinbarungen möglich sind.

#### Unterschiedliche Zielsetzung (SA)

Die Sozialarbeiterin der Bewährungshilfe hat ein Gespräch mit dem Klienten und dem für ihn zuständigen Sozialarbeiter bei der Burgergemeinde vereinbart. Sie möchte dabei klären, welche Ziele sie in den zwei Jahren, die der Klient unter Schutzauufsicht gestellt ist, gemeinsam verfolgen. Schon während der Haftzeit hat sich gezeigt, dass die Meinungen darüber auseinandergehen. Der Klient hat deutlich gemacht, dass er von der Bewährungshilfe nichts brauche, weil er vom Sozialarbeiter der Burgergemeinde gut betreut und sehr grosszügig unterstützt werde. Die Sozialarbeiterin der Bewährungshilfe hat ihre Zweifel daran, dass dem Klienten gedient ist, wenn man ihm seinen überschwänglichen Lebenswandel finanziert, da seine Delikte genau in diesem Bereich liegen und der Klient keine Absicht zeigt, daran etwas zu ändern. Zudem obliegt ihr die Überwachung der Weisungen der Polizeidirektion während der Zeit der Schutzauaufsicht. Dazu müsste der Klient aber ein Minimum an Kooperationsbereitschaft zeigen und die Zusammenarbeit mit der Bewährungshilfe ernst nehmen. Im Gespräch bestätigen sich die Positionen, die sich schon vor der Entlassung abgezeichnet haben. Die Sozialarbeiterin stellt die rechtliche Ausgangslage nochmals dar und zeigt auf, welches die Konsequenzen sind, wenn der Klient die Zusammenarbeit verweigert. Dann lenkt sie das Gespräch auf gemeinsame Interessen. Das gemeinsame Hauptinteresse ist, dass der Klient «draussen» bleibt. Die Sozialarbeiterin stellt ihren Beitrag dar, den sie zu diesem Ziel leisten kann, und fragt nach Absichten und Wegen der anderen Beteiligten. So lässt sich ein minimaler Konsens erarbeiten. Die Beteiligten vereinbaren, wer für welche Aufgaben zuständig ist, wer wen worüber informiert und was passiert, wenn die Abmachungen nicht eingehalten werden.

#### Unterschiedliche Zielsetzung (SA 2)

Der Sozialarbeiter der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz ist Vormund eines 14-jährigen Jugendlichen. Aktuelles Gesprächsthema ist die Berufswahl bzw. die Wahl einer weitergehenden Schule. Der Jugendliche möchte gerne ein Studium machen. Dazu wurde er auch von seiner verstorbenen Mutter immer wieder aufgefordert. Weder die Noten noch seine schulischen Bemühungen sind aber entsprechend, und der Vormund erachtet den Studienwunsch als unrealistisch. Er versucht mit dem Jugendlichen herauszufinden, welche Bedürfnisse hinter diesem Wunsch stehen und wie diese allenfalls auch auf andere Weise befriedigt werden könnten. Der Imperativ aus seiner Familie wirkt aber auf den Jugendlichen sehr stark, und er ist überzeugt, dass er es schafft, wenn er die Möglichkeit hat, eine Privatschule zu besuchen. Er hat mit seinem Grossvater auch schon die Finanzierung geklärt, und dieser ist bereit, einen Teil des nötigen Geldes zur Verfügung zu stellen. Der Jugendliche erwartet von seinem Vormund, dass dieser den Rest des Geldes beschafft. Damit ist der Sozialarbeiter erst einverstanden, wenn er überzeugt ist, dass das Unterfangen wirklich eine Chance hat. Da die Resultate der Abklärungen beim Berufsberater eher zu seiner Skepsis beitragen, vereinbart er mit dem Jugendlichen eine Probephase, innerhalb deren er zeigen kann, wie motiviert er wirklich auf dieses Ziel hin arbeitet. Der Jugendliche ist einverstanden damit, nach dieser Probephase ein gemeinsames Gespräch mit den Lehrer/innen der Privatschule und dem Sozialarbeiter zu vereinbaren und mit diesen zusammen eine Einschätzung seiner beruflichen Möglichkeiten vorzunehmen.



## Mit Konflikten mit Einzelnen umgehen (SP)

Lea hat eine gute Beziehung mit ihrem Bezugsjugendlichen Hans. Sie begleitet ihn schon über ein Jahr. Nachdem sie nach einem heftigen Disput eine Konsequenz ausspricht, wendet sich Hans ab von ihr. Er verweigert jeglichen Kontakt zu Lea und hetzt die anderen Jugendlichen gegen sie auf. Lea tritt sehr klar auf und vertritt ihren Entscheid nach wie vor. Sie nimmt Hans zur Seite und definiert gemeinsame Regeln mit ihm, wie sie streiten will. Damit gibt sie Hans ein Signal, dass streiten erlaubt und wichtig ist. Gemeinsam mit ihm teilen sie die vereinbarten Spielregeln der Gruppe mit. Es wird für alle klar, dass dies eine Sache zwischen den beiden ist. Die Gruppe lässt sich nicht mehr von Hans einwickeln. Er schneidet Lea jedoch weiterhin, was sie aushält. Sie bedrängt ihn nicht, aber signalisiert ihm Bereitschaft für ein Gespräch. Nach zwei Tagen sucht Hans tatsächlich den Kontakt, mit Lea und die ursprüngliche Streitsituation kann geklärt werden

## 8.2 Zwischen Klient/innen und Dritten vermitteln (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Klient/innen geraten mit Dritten in einen Konflikt und sind nicht in der Lage, diesen selber zu lösen, weil ihnen das Know-how dazu fehlt oder weil sie sich in der schwächeren Position befinden.
- Der Sozialarbeiter greift vermittelnd ein und erarbeitet mit den Beteiligten eine Lösung, in die alle Interessen einfließen, dies auch im Interesse der Klient/innen und von deren Beziehung zu ihrem Umfeld.
- Begleitetes Wohnen: Es gibt Mitbetroffene im Umfeld des Klienten (Wohnungseigentümer, Elektrizitätswerk usw.), welche von den Problemen tangiert werden. Der Klient verfügt über zu wenig Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder Wissen, um die entstandenen Probleme selber zu regeln.

## Mit Ämter, Lieferanten und/oder Fachpersonen Kontakt aufnehmen (SP)

Lea stellt beim Besuch von Herrn Maurer fest, dass in seiner Wohnung der Strom abgestellt wurde. Herr Maurer berichtet, dass er nun schon seit vier Tagen ohne Strom lebe. Lea räumt mit ihm zusammen als Erstes den Kühlschrank aus und entsorgt die verdorbenen Waren. Sie ruft beim Elektrizitätswerk an und fragt nach der Schuldenshöhe von Herrn Maurer. Anschliessend telefoniert sie mit der zuständigen Sozialberaterin der Sozialhilfe und beantragt für Herrn Maurer einen Vorschuss in der Höhe der ausstehenden Stromrechnung. Die Sozialberaterin teilt Lea mit, dass die Sozialhilfe keinen Vorschuss leisten könne, da Herr Maurer nur noch einen reduzierten Grundbedarf erhalte, weil er noch Rückzahlungen zu tätigen habe. Lea argumentiert, dass die Wohnbegleitung nicht sinnvoll arbeiten könne, da für die Haushaltspflege Strom benötigt werde und in solchen Situationen erfahrungsgemäss Wohnungen schnell verwahrlosten. Ausserdem sei es auch sehr gefährlich, weil Herr Maurer abends jeweils in der ganzen Wohnung Kerzen brennen lasse und dann einschlafe. Die Sozialberaterin will nun abklären, ob die Stromrechnung von Herrn Maurer als ausserordentliche Leistung übernommen werden kann.

## Zwischen Klient/innen und Dritten vermitteln (SA)

Eine Klientin des Gemeindesozialdienstes kommt mit ihrem Exfreund zum Gespräch. Der Ex-Freund hat der Klientin ein Darlehen von ca. 60 000 Franken gegeben, obwohl er wusste, dass sie Sozialhilfeempfängerin ist. Jetzt möchte er, dass sie das Geld zurückbezahlt. Die Klientin kann aber unmöglich so viel Geld aufreiben. Die Sozialarbeiterin informiert den Mann über die aktuelle Situation: Die Klientin erhält nächstens eine IV-Rente und wird Ergänzungsleistungen dazu bekommen. Diese Versicherungsleistungen sind nicht pfändbar, deshalb würde eine Betreibung keinen Sinn ergeben. Die Klientin bietet an, pro Monat hundert Franken zurückzuzahlen. Die Sozialarbeiterin macht sie darauf aufmerksam, dass sie noch bis Ende Jahr eine Mietkaution abzahlen müsse und ein weiterer Abzug von hundert Franken unmöglich sei. Der Exfreund schlägt vor, dass sie bis Ende Jahr pro Monat fünfzig Franken bezahlen soll und ab Januar jeweils hundert Franken pro Monat. Die Klientin ist damit einverstanden. Die Sozialarbeiterin macht ihr den Vorschlag, dass sie sie bei der Einteilung des knappen Geldes unterstützen könne. Gleichzeitig weist sie darauf hin, dass die im Vertrag aufgeführten Zinsen von zwölf Prozent nicht realistisch seien. Der Exfreund ist bereit, diesen Passus zu streichen. Als Letztes macht die Sozial-

arbeiterin darauf aufmerksam, dass es sich hier mit grosser Wahrscheinlichkeit um eine Teilrückzahlung handelt, weil die Abzahlung des ganzen Kredits sonst über fünfzig Jahre dauern würde. Die Parteien einigen sich, dass die Schulden nach zehn Jahren als beglichen gelten, und bestätigen sich dies auch schriftlich.

#### Zwischen Klient/innen und Dritten vermitteln (SA 2)

Im Haus einer Stiftung wohnen zwölf Drogenabhängige. Sie werden nur minimal von einer Sozialarbeiterin begleitet. Es ist Sommer, heiss, alle Fenster sind offen. Zwei Bewohner hören so laut Musik, dass die Nachbarn in ihrer Ruhe gestört sind. Sie haben sich schon mehrmals telefonisch bei den Bewohner/innen gemeldet. Ein Nachbar sucht nun selbst das Gespräch mit ihnen. Es entsteht ein Wortgefecht, Emotionen eskalieren, es kommt zu kleineren Handgreiflichkeiten. Die Polizei wird gerufen und schreitet ein. Sie nimmt die Parteien auseinander. Der Nachbar verlangt per Telefon bei der Sozialarbeiterin der Stiftung die Schliessung des Hauses. Die Sozialarbeiterin führt Gespräche mit dem Nachbarn, der Polizei und den Bewohner/innen. Sie bemüht sich, einen Kompromiss auszuhandeln. Schliesslich gelingt es, mit den Konfliktparteien eine Vereinbarung zu treffen, welche Richtlinien künftig einzuhalten sind und wie vorgegangen wird, wenn sie nicht eingehalten werden.

### 8.3 Sich für Klient/innen einsetzen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Klient/innen können ihre Rechte nicht selber einfordern, weil die Machtverhältnisse schwer zu ihren Ungunsten verteilt sind und ihnen der Zugang zu einer Verhandlung gar nicht offensteht.
- Der Sozialarbeiter setzt sich anwaltschaftlich für die Interessen der Klient/innen ein.

Sozialversicherungsleistungen einfordern

Der Vater einer geistig behinderten Tochter meldet sich bei der Pro Infirmis, weil die IV berufliche Massnahmen zugunsten seiner Tochter abgelehnt habe. Die Tochter ist vor einem Jahr volljährig geworden und schliesst die Sonderschule in ein paar Monaten ab. Der Vater wurde als Beistand seiner Tochter eingesetzt. Die Sozialarbeiterin fordert die Akten bei der IV ein und sieht, dass diese sich bei ihrem Entscheid, keine weiteren beruflichen Massnahmen zu finanzieren, auf einen einzigen Bericht einer Institution abstützt, in der die Tochter eine Schnupperlehre abbrechen musste. Sie war damals mit den an sie gestellten Aufgaben überfordert. In einem Gespräch mit der Tochter und einer Lehrerin der Sonderschule wird klar, dass sie ihre Ressourcen und Fähigkeiten in dieser Institution nicht einbringen konnte. Da alle Anwesenden den Eindruck haben, dass zumindest der Versuch Richtung IV-Anlehre gemacht werden sollte, übernimmt die Sozialarbeiterin das Mandat, die Tochter gegenüber der IV zu vertreten. Sie schreibt einen Bericht und betont darin auch die Stärken und Interessen der behinderten Frau. Die Sozialarbeiterin hat zwei Institutionen gefunden, in denen die beruflichen Möglichkeiten der Frau abgeklärt werden könnten, und schlägt diese in ihrem Bericht an die IV vor.

### 8.4 Zwischen Klient/innen vermitteln (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Familien, Teams, Klient/innengruppen usw. stehen in einem persönlichen und/oder sachlichen Konflikt miteinander.
- Der Sozialarbeiter nimmt eine allparteiliche Haltung ein und vermittelt im Konflikt mit entsprechenden mediativen Interventionen.

Aushandeln einer Besuchsvereinbarung

Unverheiratete Eltern melden sich unabhängig voneinander bei der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz. Sie leben seit zwei Jahren getrennt und haben sich die Betreuung der drei Kinder im Verhältnis sechzig zu vierzig (Frau/Mann) aufgeteilt. Nun ist die Mutter mit den Kindern aus der unmittelbaren Nachbarschaft des Kindsvaters weggezogen. Dieser wirft seiner Expartnerin vor, damit seine Besuchsansprüche gegenüber den Kindern massiv zu beschneiden. Er verlangt den Schutz seiner gewohnheitsmässigen Rechte in Form einer behördlichen

Regelung sowie eine Vermittlung bei den Konflikten zwischen den Eltern. Die Kindsmutter ihrerseits beschuldigt den Kindsvater, sein Leben nicht im Griff zu haben und seinen Aufgaben gegenüber den Kindern nicht gerecht zu werden. Sie erwartet, dass die Behörde ihr Handeln absegnet. Der Sozialarbeiter informiert beide Elternteile über die Arbeitsweise seiner Dienststelle und über mögliche Kosten sowie über ihre rechtliche Situation. Dann führt er Einzelgespräche mit beiden, um eine Vertrauensbeziehung aufzubauen und Verhandlungsspielräume auszuloten. Schliesslich lädt er die Eltern zu gemeinsamen Gesprächen ein, in denen er sie bei der Bearbeitung ihrer Konflikte und der Vereinbarung praktischer Regeln (Wochenende, Ferien usw.) unterstützt. Er begleitet den Prozess insofern, als er laufend die getroffenen Abmachungen auswerten und anpassen hilft. Im Laufe der Zeit führt er auch Gespräche mit den Kindern allein und mit der ganzen Familie, einerseits, um die Bedürfnisse aller in den Prozess einzubeziehen und dafür zu sorgen, dass sie voneinander gehört haben, was ihnen wichtig ist, andererseits um die Kommunikations- und Konfliktlösefähigkeit der Familie zu fördern. Weil die Kinder einen intakten Eindruck machen und ihre Bedürfnisse gut äussern können, verzichtet der Sozialarbeiter darauf, bei Dritten (Lehrer/innen, Ärzt/innen usw.) Informationen und Einschätzungen einzuholen. Da die Eltern sich auf einen Einigungsprozess eingelassen haben, kann auch auf den Beizug von Anwälten/innen und Behörden verzichtet werden. Nach einem halben Jahr schliesst der Sozialarbeiter die Zusammenarbeit ab, ohne eine Beistandschaft zur Überwachung des Besuchsrechts zu errichten, weil er das Gefühl hat, dass die getroffenen Vereinbarungen gut umgesetzt werden.

### Bei persönlichen Konflikten vermitteln

Ein Vorgesetzter meldet der betrieblichen Sozialarbeiterin, in einem Dreierteam sei die Stimmung derart schlecht, dass nicht mehr gearbeitet werden könne. Die drei Männer kommen zur Teamberatung, und es ist sofort spürbar, dass eine grosse Missstimmung da ist: Die Mitarbeiter werten einander ab. Nachdem sie einander kritisiert haben, bittet die Sozialarbeiterin sie mit einer Zirkulärfrage zu erzählen, wie jeder die Funktion der anderen sieht. Dabei kommen Fähigkeiten und Kompetenzen auf den Tisch, die vorher verschwiegen wurden. So stellt sich heraus, dass die gegenseitige fachliche Anerkennung nicht infrage gestellt ist und die Antipathie sich auf die persönliche Ebene beschränkt. Diese Einsicht hilft den drei Mitarbeitern zu vereinbaren, dass sie inskünftig das Können ihrer Kollegen nicht mehr infrage stellen werden. In einem nächsten Schritt lässt die Sozialarbeiterin die Mitarbeiter nach den Situationen suchen, in denen der Streit ausbricht. Damit will sie ausloten, inwiefern sie einander aus dem Weg gehen könnten, wie und wie oft der Kontakt zwischen ihnen nötig ist und wie dieser gestaltet sein müsste, damit möglichst wenig Reibungsfläche entsteht. Als Resultat der Diskussion werden straff geführte Sitzungen eingeführt, an denen ein regelmässiger Informationstransfer stattfindet. Die Sozialarbeiterin schlägt vor, einen zweiten Termin in zwei Monaten zu vereinbaren, an dem die Abmachungen und deren Einhaltung überprüft werden können. Das Team ist damit einverstanden.

## 9 Triage machen (SA)

---

### 9.1 Triagegespräche führen

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Klient/innen melden sich auf einem sozialen Dienst, deren Bedürfnisse sich nicht mit dem Angebot der Stelle decken.
- Trotzdem brauchen sie gerade jetzt jemanden, der ihre Situation mit ihnen zusammen anschaut, ordnet und geeignete Hilfen vermittelt.
- Die Situation ist zu komplex, als dass eine Weiterweisung an eine einzige andere Stelle genügen könnte, und/oder zu diffus, als dass schon am Telefon klar würde, wer für das Anliegen besser geeignet wäre.

Ein Mann meldet sich beim kirchlichen Sozialdienst. Vor zwei Wochen ist seine Frau an Krebs gestorben. Er hat zwei Kinder im Alter von sieben und neun Jahren. Die Familie hatte eine traditionelle Rollenteilung, die Frau betreute die Kinder und besorgte den Haushalt, er arbeitete zu hundert Prozent. Jetzt muss er sich ganz neu organisieren. Dabei stösst er an verschiedene Grenzen. Seine Frau hatte die meisten sozialen Kontakte gepflegt. Als Mann kommt er nicht ohne Weiteres in dieses Netz, das ihn hätte unterstützen können, hinein. Zudem ist sein Arbeitgeber nicht so flexibel, dass er ab und zu für wichtige Termine hätte frei nehmen können. Der Mann erzählt schon am Telefon sehr viel. Rückfragen der Sozialarbeiterin ergeben, dass die Familie wahrscheinlich

keinen Anspruch auf finanzielle Unterstützung hat. Aber der Klient braucht geeignete Stellen, welche ihm Beratung und allenfalls auch ganz handfeste Unterstützung anbieten können. Da die Sozialarbeiterin im Moment nicht genau weiss, an wen sie den Klienten verweisen könnte und er auch den Eindruck macht, als wäre er darauf angewiesen, dass jemand «die Sache konkret an die Hand nimmt», sagt sie ihm, dass ihre Stelle ihm leider nicht viel zu bieten hätte für diese Situation, fragt ihn aber, ob er trotzdem zu einem Gespräch vorbeikommen wolle, damit sie gemeinsam besprechen könnten, was er im Moment braucht und wo er dies allenfalls findet. Der Klient ist sehr erleichtert, und sie vereinbaren einen Termin. In der Zwischenzeit macht sich die Sozialarbeiterin kundig über Hilfsangebote in diesem Bereich.

Im Gespräch lässt sie dem Klienten nochmals viel Raum, um von seiner Not zu erzählen. Sie anerkennt seine Bemühungen und die Sorgfalt, mit der er sich um die Kinder kümmert, und bringt dem Klienten viel Wertschätzung entgegen. Sie legt den Fokus im ersten Teil auf die vorhandenen Ressourcen, schaut, was der Mann schon alles organisiert und eingefädelt hat und drückt ihm ihre Bewunderung dafür aus. Dann fragt die Sozialarbeiterin nach den wichtigsten Bedürfnissen. Gemeinsam ordnen sie die Anliegen, und die Sozialarbeiterin benennt, welche Möglichkeiten sie sieht, um externe Ressourcen zu aktivieren: Verein Tageseltern, Betreuungsdienst für kranke Kinder, Männerberatungsstelle, Erfahrungsaustauschgruppe alleinerziehender Männer, Selbsthilfegruppe für Trauernde, Freizeitangebote für die Familie ... der Mann notiert sich, was er brauchen kann. Zuletzt prüfen sie noch die aktuelle finanzielle Situation. Die Annahme, dass die Familie nicht unterstützt werden kann, bestätigt sich. Am Ende des Gesprächs macht der Klient einen erleichterten Eindruck. Er sieht zwar immer noch einen riesigen Berg von Verantwortung und Aufgaben vor sich, aber das Angebot, dass er wieder zu einem Gespräch kommen könne, wenn er nicht mehr weiterweiss, entlastet ihn. Die Sozialarbeiterin verabschiedet sich und wünscht dem Mann alles Gute.

## 9.2 An andere Stellen vermitteln

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Eine Klientin meldet sich auf einem sozialen Dienst. Es wird sofort oder erst im Lauf des ersten Gesprächs klar, dass für ihr Anliegen eine andere Stelle zuständig ist. Sie wird an diese Stelle weiterverwiesen.
- Eine Klientin meldet sich auf einem sozialen Dienst. Im Laufe des ersten Gesprächs oder der weiteren Beratung wird klar, dass sie noch zusätzliche Unterstützung von spezialisierten Stellen braucht. Sie wird für einen Teil ihrer Bedürfnisse an diese verwiesen.
- Die Sozialarbeiter/innen nehmen die Triage entweder selber vor oder stellen sicher, dass das Sekretariatspersonal richtig geschult ist, um eine Triage vorzunehmen, d.h. dass sie über Kenntnis der sozialen Institutionen verfügen, wissen, wie man auf Klient/innen eingeht, erkennen, wann es trotzdem nötig ist, jemanden an eine Sozialarbeiterin weiterzuleiten (z.B. bei Krisen).

An eine andere Stelle verweisen

Die Sozialarbeiterin einer Stiftung für das Alter empfängt mittags einen 92-jährigen Mann, der unangemeldet direkt vom Bahnhof zur Geschäftsstelle kommt. Er wohnt in einem anderen Kanton. Der Mann hört schlecht, sieht etwas ungepflegt aus und hat eine Papiertüte mit einem Stück Brot darin bei sich. Er kann sich gut ausdrücken und erzählt, er sei abgehauen, weil seine Vermieterin an ihm herumgenörgelt habe. Die Sozialarbeiterin fragt ihn, ob er Geld bei sich habe, was er bejaht. Er wisse aber nicht, wo er die Nacht verbringen solle, erklärt der Klient sein Anliegen. Die Sozialarbeiterin nimmt mit dem Verantwortlichen des nahegelegenen Männerheims Kontakt auf. Der Klient kann für diese Nacht dorthin gehen. Die Sozialarbeiterin schreibt ihm Adresse und Verkehrsverbindungen mit grossen Buchstaben auf ein Blatt Papier und verabschiedet sich vom Klienten. Am nächsten Morgen fragt sie telefonisch im Männerheim nach: Der Klient habe das Männerheim gut gefunden. Er habe noch am Abend seiner Vermieterin, die auch seine Freundin sei, telefoniert und sich mit ihr versöhnt. Er beabsichtige, in den nächsten Tagen zu der Frau zurückzukehren. Die Übernachtung habe er bereits selbst bezahlt.

An eine andere Stelle verweisen (2)

Ein Klient wird von der Klinik zur Beratungsstelle für Alkoholprobleme geschickt, damit diese eine allfällige Suchtproblematik abkläre. Der Klient kommt zum Gespräch und erzählt, dass er im Wohnmobil lebt, sich vor

einem Jahr in der Schweiz abgemeldet hat und in Europa herumgereist sei. Seit zwei Monaten sei er wieder zurück und habe sich nicht angemeldet. Deshalb bekomme er noch keine Ergänzungsleistungen zu seiner IV, die er wegen seiner schizophrenen Erkrankung erhalte. Alkohol trinke er nur selten und nur in «psychischen» Phasen. Er wolle nun wieder an den Wohnort seiner Eltern ziehen. Sein Problem sei nicht der Alkohol, sondern die Wiederanmeldung und die Finanzen. Der Sozialarbeiter der Beratungsstelle für Alkoholprobleme organisiert einen Termin auf dem Sozialdienst der Gemeinde, in die der Mann ziehen wird.

### Telefonische Triage machen

Ein Klient meldet sich bei der Pro Infirmis. Er habe die Adresse vom Amt für Sozialbeiträge erhalten und benötige dringend einen neuen Schrank. Die Sozialarbeiterin macht den Klienten rasch darauf aufmerksam, dass sie zuerst abklären muss, ob sie zuständig sei, als sie merkt, dass er beginnt, seine Geschichte und Problematik zu erzählen. Aufgrund der Aufnahmekriterien der Pro Infirmis stellt sich heraus, dass die Behinderung dieses Klienten nicht in ihren Bereich gehört. Die Sozialarbeiterin nennt dem Klienten die beiden Beratungsstellen, die für sein Anliegen infrage kommen, und gibt ihm deren Adressen, Telefonnummern und Öffnungszeiten bekannt.

## 9.3 Abklärungen veranlassen

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen arbeiten mit dem ganzen Menschen, stellen Ressourcen und Bedürfnisse auf allen Ebenen fest und beziehen das Wissen darum in die eigene Arbeit ein.
- In einzelnen Teilbereichen fehlt ihnen aber die entsprechende Fachkenntnis, um die Situation genau einschätzen zu können, deshalb veranlassen sie eine Abklärung aus medizinischer, psychiatrischer, psychologischer, juristischer usw. Perspektive.
- Manchmal hilft es den beigezogenen Abklärungsstellen, wenn Sozialarbeiter/innen ihnen Berichte zu bestimmten Aspekten liefern, zu denen sie sich ein Urteil bilden konnten. Sozialarbeiter/innen bieten dies im Interesse der Klient/innen auch aktiv an.

Eine Mutter ist mit ihrer Tochter ins Frauenhaus geflüchtet, weil sie von ihrem Mann massiv geschlagen wurde. Zudem befürchtet sie, dass ihr Mann die Tochter sexuell misshandelt haben könnte. Die Tochter (elfjährig) erzählt im Haus sehr unterschiedliche Dinge über ihren Vater und scheint in ihren Gefühlen ihm gegenüber ambivalent zu sein. Sie benimmt sich wie eine kleine Diva und setzt die Mutter unter Druck, wieder zum Vater zurückzukehren, weil dieser ihr viele Geschenke mache. Für das weitere Vorgehen erachten es die Mutter und die Sozialarbeiterin des Frauenhauses als wichtig, dass die Frage nach der sexuellen Misshandlung geklärt wird. Sie melden die Tochter bei einer Kinderpsychologin an, die mit dem Frauenhaus zusammenarbeitet und mit diesem Thema viel Erfahrung hat.

## 9.4 Intake-Gespräche führen

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Grössere soziale Dienste haben die Zuständigkeitsbereiche intern aufgeteilt, es gibt z.B. einen Bereich Arbeitsintegration, einen Bereich Wohnen und einen Bereich Beratung, und innerhalb der Beratung wird nach Themen unterschieden, z.B. Ressort Sucht, Ressort Familien, Ressort Migration usw.
- Wenn sich Klient/innen auf diesem Dienst melden, wird in einem Intake-Verfahren zuerst abgeklärt, welche Dienstleistungen sie benötigen. Aufgrund definierter Kriterien erfolgt die Zuteilung.
- In manchen Sozialen Diensten wird das Intake nicht von Sozialarbeiter/innen geleistet. Dann übernehmen die Sozialarbeiter/innen aber die Schulung und das Coaching des Intake-Personals.

Eine alleinerziehende Mutter mit zwei Kindern meldet sich beim Sozialdienst. Ihr wurde die Wohnung gekündigt, und mit ihrem engen Budget findet sie keine adäquate neue Lösung. Sie wird zu einem Termin bei der Sozialarbeiterin im Intake eingeladen. Zu Beginn des Gesprächs erklärt ihr die Sozialarbeiterin das Vorgehen, dass sie noch nicht die definitiv zuständige Person sei, sondern nur mit der Klientin zusammen abklären werde, was diese genau braucht, um sie dann der richtigen Abteilung zuweisen zu können. Sie machen also zusammen eine

Bestandesaufnahme. Dabei zeigt sich, dass das Budget für die Familie schon mit der alten Wohnung unter dem Existenzminimum lag. In einem Jahr, wenn die Kinder beide zur Schule gehen, möchte die Frau mehr arbeiten gehen. Zurzeit betreut ihre Mutter die Kinder, während sie arbeitet. Die Mutter ist jedoch gesundheitlich angeschlagen und wäre froh, wenn sie weniger Verantwortung übernehmen müsste. Es wird sich also in der nächsten Zeit die Frage nach einer kostengünstigen Variante für die Kinderbetreuung ergeben. Aufgrund der Zuteilungskriterien kann die Sozialarbeiterin klar entscheiden, dass sie die Klientin dem Ressort Familien übergeben wird. Sie vereinbart noch während des Gesprächs einen entsprechenden Termin. Dann rechnet sie aus, wie viel Geld die Familie in der Zwischenzeit braucht, und stellt der Frau einen Check als Überbrückungshilfe aus.

## **10 Ressourcen erschliessen (SA/SP)**

---

### **10.1 Informationen vermitteln (SA)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Klient/innen brauchen Informationen in den Bereichen Arbeit, Wohnen, Bildung, Finanzen, Recht, Sozialversicherungen usw., an die sie selber nicht herankommen.
- Sozialarbeiter/innen verfügen über diese Informationen oder beschaffen sie für die Klient/innen und leiten sie an diese weiter.
- Ausgestattet mit den entsprechenden Informationen, können die Klient/innen ihr Problem selber lösen.

Klient/innen informieren

Eine Frau hat im achten Schwangerschaftsmonat ihr Kind tot geboren. Sie meldet sich auf der Beratungsstelle für prä- und perinatalen Kindstod mit vielen Fragen: Wie sieht die rechtliche Situation des totgeborenen Kindes aus? Bekommt es einen Namen? Darf es bestattet werden? Hat sie selber Anspruch auf Mutterschaftsurlaub? Wie gehen andere Frauen mit einem solchen Schicksalsschlag um? Usw. Die Sozialarbeiterin besucht die Frau im Spital. Im Gespräch vermittelt sie ihr die nötigen Informationen und zeigt ihr mögliche Vorgehensweisen auf. Sie macht sie darauf aufmerksam, dass eine Selbsthilfegruppe betroffener Eltern existiert, und gibt ihr die entsprechende Adresse. Der Sozialarbeiterin fällt auf, dass die Frau körperlich sehr geschwächt ist, und informiert sie deshalb über den Anspruch auf Pflegeleistungen, den sie in dieser Situation hat. Das ist im Moment alles, was die Klientin braucht, und so verabschiedet sich die Sozialarbeiterin, nachdem sie die Klientin darüber informiert hat, welche Dienstleistungen ihre Stelle betroffenen Eltern sonst noch anbietet.

Klient/innen informieren (2)

Eine Frau ruft bei der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz an. Sie will sich von ihrem Ehemann trennen, ist sich jedoch unsicher bezüglich des Vorgehens und der entstehenden Konsequenzen. Sie möchte die Kinder gerne bei sich behalten, attestiert ihrem Mann aber, dass er ein gutes Verhältnis zu den Kindern hat, und will den Kontakt zwischen Vater und Kindern auch nicht unterbinden. Der Sozialarbeiter zeigt ihr mögliche Vorgehensweisen auf, informiert sie über die Rechtslage, über Aufbau und Handhabung der Besuchsrechtsregelung, rechtliche Möglichkeiten, ihre Sicherheit zu gewährleisten usw. Am Ende des Telefongesprächs ist der Frau einiges klarer. Sie wird das weitere Vorgehen überdenken und selber planen. Der Sozialarbeiter bietet ihr an, dass sie sich wieder melden könne, wenn sie konkrete Hilfestellung benötigt, z.B. für die Besuchsrechtsregelung.

Umfeld informieren

In einer heilpädagogischen Sonderschule für geistig und mehrfach behinderte Kinder findet zwei Jahre vor Schulaustritt ein Elternabend statt. Die Lehrer/innen laden dazu eine Sozialarbeiterin der Pro Infirmis ein. Die Eltern sind unsicher bezüglich der Weiterbetreuung und haben Angst, dass für ihre erwachsenen Kinder die Möglichkeiten fehlen. Die Sozialarbeiterin der Pro Infirmis informiert über die Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten, um die Zeit «danach» zu organisieren. Hauptthemen sind dabei:

- Vermittlung von verschiedenen Wohnmöglichkeiten
- Vorgehen bezüglich vormundschaftlicher Massnahmen
- Ansprüche gegenüber der IV (Renten und/oder berufliche Massnahmen)
- Vorstellen der konkreten Interventionen und Hilfsmöglichkeiten der Pro Infirmis

Die Eltern erhalten zu den wichtigsten Informationen Merkblätter und haben die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Die Rückmeldungen am Schluss sind durchweg positiv. Die Eltern sind froh, mit ihrer Verantwortung nicht alleingelassen zu werden und zu wissen, wo und wie sie sich auch in Zukunft Unterstützung holen können.

## 10.2 Mit Klient/innen gemeinsam Ressourcen erschliessen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Beide, Sozialarbeiterin und Klientin, leisten einen Beitrag zum Erschliessen von Ressourcen in unterschiedlichen Lebensbereichen. Die Sozialarbeiterin übernimmt nur diejenigen Teile, welche die Klientin selber nicht oder nur mit unverhältnismässig grossem Aufwand bewältigen kann.

Geldmittel beschaffen

Ein Klient kommt nach einer stationären Drogentherapie auf die Beratungsstelle des Vereins Neustart. Er hat den Austritt aus der Therapie selber geregelt und absolviert zurzeit ein Vorpraktikum als Pfleger. In einem Jahr möchte er die Ausbildung beginnen. Er hat schon eine entsprechende Ausbildungsstätte gefunden. Gemeinsam mit dem Sozialarbeiter des Neustarts erstellt der Klient einen Finanzierungsplan für die mehrjährige Ausbildung. Dazu beschafft der Klient die nötigen Zahlen zu seinen Einnahmen und Ausgaben. Der Sozialarbeiter hilft ihm auszurechnen, wie viele Mittel er zusätzlich zu den Stipendien und dem eigenen Lohn brauchen wird, um während der ganzen Ausbildungszeit über die Runden zu kommen. Anschliessend stellt der Klient Gesuche an drei verschiedene Stiftungen über je ein Drittel des errechneten Betrags, und der Sozialarbeiter verfasst ein Begleitschreiben dazu.

Wohnung und Wohnbegleitung suchen

Eine geistig leicht behinderte junge Frau meldet sich bei der Pro Infirmis. Sie wird zum ersten Gespräch von einer engagierten Bekannten begleitet. Die Klientin musste ihre Wohnung aufgrund unhaltbarer hygienischer Zustände verlassen. Zurzeit lebt sie bei einer Freundin. Sie wünscht sich Unterstützung bei der Suche nach einer neuen Wohnung. Die Sozialarbeiterin erklärt ihr, dass sie auf diesen Wunsch nur dann einsteigen könne, wenn die Klientin bereit sei, eine Wohnbegleiterin und Haushaltshilfe in Anspruch zu nehmen. Die Klientin ist von diesem Vorschlag nicht begeistert. Weil sie aber gemerkt hat, dass sie selber aufgrund der schlechten Referenzen keine Wohnung findet, ist sie einverstanden. Sie nimmt Kontakt auf mit dem Verein «Ambulant begleitetes Wohnen» und meldet sich dort für eine Wohnbegleitung an. Nach einem Vorstellungsgespräch bekommt sie die Zusage. Gleichzeitig kann sie der Sozialarbeiterin der Pro Infirmis eine Haushaltshilfe nennen, die von ihrer Bekannten, die sie auch zum zweiten Gespräch begleitet, als zuverlässig eingestuft wird. Nun kann die Sozialarbeiterin die Wohnungssuche unterstützen, indem sie Vermieter/innen darauf hinweist, dass die Klientin in diesem neuen Setting die Wohnung sauber halten wird.

Geschützten Arbeitsplatz suchen

Ein geistig leicht behinderter, 35-jähriger Klient meldet sich bei der Pro Infirmis, weil er seinen Arbeitsplatz verloren hat. Es handelte sich um einen Nischenarbeitsplatz. Der Klient hat vor fünfzehn Jahren eine IV-Anlehre abgeschlossen. Es wird für ihn nicht so leicht sein, eine neue Stelle zu suchen. Im Gespräch mit der Sozialarbeiterin wird klar, dass der Klient zurzeit nur die Chance hat, einen geschützten Arbeitsplatz zu finden. Sie hilft ihm, sich einen Überblick über die infrage kommenden Institutionen zu verschaffen, bespricht mit ihm das Vorgehen bei der Bewerbung, unterstützt ihn beim Zusammenstellen seiner Unterlagen und coacht ihn für die Bewerbungsgespräche. Nach einem halben Jahr hat der Klient einen neuen Arbeitsplatz in einer geschützten Werkstatt gefunden.

## Beziehungsnetz aufbauen

Eine kurdische Familie wird schon seit längerer Zeit durch den Sozialdienst des Flüchtlingssekretariats betreut. In die Beratung kommen meist der Vater und die älteste Tochter (zwölfjährig), die am besten Deutsch spricht. Die Mutter bleibt trotz Drängen der Sozialarbeiterin, sie solle mitkommen, zu Hause. Sie spricht praktisch kein Deutsch und ist auch unter Kurdisch sprechenden Frauen schlecht vernetzt. Die Isolation ist ein Thema, das der ganzen Familie zu schaffen macht. Die Kinder werden in der Schule und im Kindergarten ausgeschlossen und haben nur wenig Möglichkeiten, sich ausserhalb der Familie mit anderen Kindern zu treffen. Der Vater steht dem Problem mit ambivalenten Gefühlen gegenüber. Einerseits will er natürlich, dass sich seine Kinder integrieren und in der Schule erfolgreich sind, andererseits fürchtet er auch den Einfluss der fremden Kultur auf seine Familie. Die Sozialarbeiterin schlägt der Familie vor, am Projekt «e Guete mitenand» teilzunehmen, bei dem fremdsprachige Kinder einmal pro Woche in einer Schweizer Familie zum Mittagessen gehen und umgekehrt. Die Tochter ist sofort von der Idee begeistert, und der Vater erklärt sich einverstanden mit den beiden Familien, welche die Sozialarbeiterin vorschlägt, Kontakt aufzunehmen. Der Termin mit der einen Familie verläuft nicht sehr glücklich, dafür fühlt sich der Vater in der zweiten sehr gut aufgenommen und hat das Gefühl, dort würden seine Anliegen gehört und respektiert. So kommt der Kontakt zwischen den beiden Familien zustande. Die Kinder gehen seither gemeinsam auf den Schulweg. Ab und zu treffen sich auch die Eltern. Bei der kurdischsprachigen Mutter ist nun der Wunsch aufgetaucht, Deutsch zu lernen.

## Lehrstelle suchen

Eine fünfzehnjährige albanische Jugendliche ist bevormundet, weil sie ohne ihre Eltern bei Verwandten in der Schweiz lebt. Sie hat ihre ganze Schulzeit in der Schweiz absolviert und die Realschule mit guten Noten abgeschlossen. Trotzdem gestaltet sich die Lehrstellensuche für sie sehr schwierig. Sie möchte gerne etwas im Büro machen. Der Sozialarbeiter der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz, der sie betreut, war ihr behilflich bei den Bewerbungen. Aber meistens kommen sie zurück, ohne dass sie sich vorstellen kann. Deshalb beschliessen sie gemeinsam, noch andere Möglichkeiten zu prüfen und auszuschöpfen. Nach Absprache mit der Jugendlichen meldet sie der Sozialarbeiter für ein Mentoringprojekt in der Stadt an, bei dem beruflich erfolgreiche Frauen anderen Frauen aus dem Migrationsbereich die Möglichkeit geben, sie für eine bestimmte Zeit in ihrem Berufsalltag zu begleiten. Auf diesem Weg kommt das Mädchen in eine grosse Institution und lernt dort einige Leute kennen. Ihre Mentorin ist ihr dabei sehr behilflich. Für den kommenden Sommer sind zwar schon alle Lehrstellen besetzt. Aber die Jugendliche kann sich trotzdem in einer der Abteilungen vorstellen und erhält die Zusage, die Lehre im nächsten Jahr beginnen zu können. Gemeinsam mit ihrem Vormund sucht sie eine Überbrückungslösung und findet diese in einem berufsvorbereitenden Schuljahr.

## Heimplatz vermitteln

Eine sechzigjährige Frau kommt mit dem Anliegen zur Pro Infirmis, dass sie für ihre dreissigjährige, geistig behinderte Tochter einen Heimplatz suche, da sie selber nun einfach nicht mehr könne. Nach weiteren Gesprächen, auch mit der Tochter, erscheint der Sozialarbeiterin eine Platzierung in einem Heim mit integrierter Beschäftigungsmöglichkeit als die beste Lösung. Tochter und Mutter haben den Wunsch, in derselben Stadt zu wohnen. Deshalb kommen nur die entsprechenden städtischen Wohnheime infrage. Gemeinsam mit den beiden Frauen vereinbart die Sozialarbeiterin verschiedene Besichtigungstermine. In einem Heim ist aktuell ein Zimmer frei, und die Tochter geht zu einem Schnupperaufenthalt. Am darauf folgenden Standortgespräch zeigt sich, dass sich alle Seiten einen Umzug der Tochter in dieses Heim vorstellen können. Der Vertrag kann unterzeichnet werden.

## Therapieplatz suchen

Eine Mutter kommt mit ihrer 21-jährigen Tochter auf die Drogenberatungsstelle. Die Tochter wohnt noch bei der Mutter und ist laut deren Angaben dauernd an Partys und konsumiert Alkohol und Drogen. Sie wünscht, dass sich sofort etwas an der Situation ändert. Die Tochter findet die Situation nicht so dramatisch und ist wenig an einer Intervention der Sozialarbeiterin interessiert. Nur der Druck der Mutter, die Tochter allenfalls auf die Strasse zu stellen, bewegt sie dazu, sich bei der Zikade zu einem Drogenentzug anzumelden. Sie geht dort zu einem Vorstellungsgespräch vorbei, verpasst dann allerdings den Eintrittstermin.



Sechs Monate später kommen die beiden wieder auf die Beratungsstelle. Die Tochter musste inzwischen in eine psychiatrische Klinik eingewiesen werden. Dort wurde festgestellt, dass sie an einer psychotischen Erkrankung leidet. Sie wurde medikamentös behandelt, und ihr Zustand hat sich jetzt ein wenig stabilisiert. Der Drogen- und Alkoholkonsum ist aber immer noch ein Thema. Das Problem hat sich nun auch für die Tochter akzentuiert, weil sie merkt, dass sich der Konsum nicht mit den restlichen Medikamenten verträgt bzw. weil sie die Medikamente nicht mehr einnimmt, wenn sie zu konsumieren beginnt, dadurch verschlechtert sich ihr Gesamtzustand. Sie bittet die Sozialarbeiterin, ihr bei der Suche nach einem Therapieplatz behilflich zu sein. Die Sozialarbeiterin gibt ihr einen Überblick über das aktuelle Therapieangebot und unterstützt sie dabei, sich zu überlegen, welche Art Therapie für sie wohl am sinnvollsten wäre. Die Klientin entscheidet sich für zwei Wohngemeinschaften, die sie gemeinsam mit der Sozialarbeiterin besichtigen geht. In der einen hat es gerade einen Platz frei, und die Klientin kann eine Woche später eintreten, nachdem die Sozialarbeiterin die Finanzierung geklärt hat.

### Versicherungsleistungen beantragen

Eine Frau meldet sich bei der Pro Infirmis. Sie ist aufgrund ihrer Behinderung auf Hilfe in der Haushaltsführung sowie im Bereich der Körperpflege angewiesen. Gleichzeitig benötigt sie neu ein Pflegebett und eine entsprechende Matratze. Die Auslagen übersteigen ihr Budget. Die Abklärungen der Sozialarbeiterin ergeben, dass die Klientin voraussichtlich Anspruch auf eine Hilfenentschädigung hat. Zusammen mit der Klientin füllt die Sozialarbeiterin den Antrag auf Hilfenentschädigung an die IV aus. Für das Pflegebett gibt die Sozialarbeiterin der Klientin die Adresse einer Firma, die Pflegebetten im Auftrag der IV abgibt. Die IV bezahlt dann die entsprechende Miete. Für die Finanzierung der Matratze stellt die Sozialarbeiterin ein FLB-Gesuch (finanzielle Leistungen an Behinderte).

## 10.3 Für Klient/innen Ressourcen erschliessen (SA/SP)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Klient/innen fehlen die Möglichkeiten, die Mittel, das Know-how, um sich bestimmte, dringend benötigte Ressourcen zu beschaffen, Sozialarbeiter/innen übernehmen das für sie.
- Klient/innen fehlen Ausweispapiere. Sie können aus unterschiedlichen Gründen diese nicht selber besorgen.

### Ausweise beschaffen (SP)

Die Gruppe von Leo will für zwei Wochen ins Lager nach Frankreich fahren. Leo erhält den Auftrag, rechtzeitig zu klären, ob alle Kinder und Mitarbeitenden über die notwendigen und gültigen Personalausweise respektive Pässe und Visa verfügen. Leo schaut in den Dossiers nach, wer welche Nationalität hat. Bei den Schweizern und EU-Bürgern wird es vermutlich keine Probleme mit der Einreise geben, Leo muss sich nur davon überzeugen, dass die Ausweise nicht abgelaufen sind. Eines der Kinder ist polnischer, ein anderes – Aydin – türkischer Nationalität. Leo erkundigt sich bei der Botschaft von Frankreich respektive auf deren Webseite nach den Einreisebestimmungen für diese Nationalitäten. Er sieht, dass er die Eltern veranlassen muss, Visa zu beschaffen. Schwieriger ist die Sache bei einem Praktikanten: Er hat Flüchtlingsstatus. Um einem grossen Administrationsaufwand aus dem Weg zu gehen, wird der Praktikant mit einer Gruppe in der Schweiz bleiben.

In einem Monat beginnt das Lager und die Eltern von Aydin haben bezüglich Visum immer noch nichts unternommen. Leo stellt nach Rücksprache mit den Leitungspersonen ein Ultimatum: Wenn das Visum bis in drei Wochen noch nicht eingetroffen ist, muss der Knabe zu Hause bei den Eltern bleiben.

Der Tag der Abreise ist da: Leo checkt nochmals alle Ausweise der Kinder: Alles o.k. Leider kann Aydin nun tatsächlich nicht mitfahren, die entsprechenden Ausweise sind nicht eingetroffen.

### Gerichtliche Stundung beantragen (SA)

Ein Klient berichtet seinem Sozialarbeiter beim Verein Neustart, dass ihm die Lohnpfändung drohe. Da die Vorbereitungen für eine Schuldensanierung am Laufen, aber noch nicht ganz abgeschlossen sind, schlägt der Sozialarbeiter vor, eine gerichtliche Stundung zu beantragen. Der Klient ist einverstanden, und der Sozialarbeiter macht sich kundig bezüglich des neuen Vorgehens. Dann verfasst er den notwendigen Antrag an das Gericht

und veranlasst die Zahlung des Kostenvorschusses aus dem Unterstützungskonto des Vereins und trägt mit dem Klienten die nötigen Unterlagen zusammen.

### Opferhilfe leisten (SA)

Der Spitalsozialdienst meldet der Opferhilfestelle, es sei eine schwangere Frau in der Notfallstation, die auf der Strasse von Unbekannten verprügelt worden sei. Sie werde zurzeit von der Pflegerin verbunden, schwerwiegendere körperliche Schädigungen habe sie keine, aber sie sei unter Schock. Der Sozialarbeiter der Opferhilfestelle bietet an, die Frau am Nachmittag im Spital abzuholen. Im Gespräch mit ihr stellt sich heraus, dass sie recht wenig Deutsch versteht. Der Sozialarbeiter klärt ab, ob die Frau in der jetzigen Situation etwas braucht, und macht, da dies nicht der Fall ist, den Vorschlag, dass er sie in ihre Wohnung zurückbringe und bis morgen eine Übersetzerin organisiere. Am nächsten Tag kann der Sozialarbeiter der Klientin mit Hilfe der Dolmetscherin erklären, wie ihre rechtliche Situation aussieht, dass alle Kosten, die durch die Gewalttat entstanden sind, von der Opferhilfe übernommen werden und dass sie das Recht habe, sich psychologisch betreuen zu lassen. Die Frau nimmt dieses Angebot gerne wahr, und der Sozialarbeiter organisiert ihr einen Termin bei einer Therapeutin. Gemeinsam füllen sie den Antrag auf Opferhilfe aus. Schliesslich begleitet die Übersetzerin die Frau zur Polizei, damit sie Anzeige erstatten kann.

### Überlebenshilfe leisten (SA)

Bei der Passantenhilfe der Heilsarmee meldet sich ein Mann in leicht alkoholisiertem Zustand. Er habe kein Geld und müsse dringend etwas essen. Zudem habe er in der letzten Nacht draussen schlafen müssen, weil er kein Geld für die Notschlafstelle hatte. Nähere Angaben zu seiner Person will er nicht machen. Er sei auf der Durchreise, sagt er, und kenne sich in der Stadt nicht aus. Der Sozialarbeiter gibt ihm einen Essensgutschein für das Restaurant Frohsinn und organisiert für ihn einen Platz in der Notschlafstelle für eine Nacht.

### Finanzielle Unterstützung sicherstellen (SA)

Eine Frau ist auf dem Gemeindesozialdienst und sucht um finanzielle Unterstützung nach. In einem ersten Teil des Gesprächs klärt die Sozialarbeiterin die Bedürftigkeit der Klientin ab. Es ergibt sich, dass sie seit zwei Monaten ausgesteuert ist und ihre finanziellen Reserven vollständig aufgebraucht hat. Die Klientin hat alle relevanten Dokumente mitgebracht, sodass die Sozialarbeiterin die Daten gleich in der Klientensoftware eintragen kann: Miete, inkl. Nebenkosten, Krankenkasse, Grundbedarf, Bankkonto, berechnungswirksame Personen. Dann ruft sie das Berechnungsblatt ab und sieht dabei, welche Daten noch fehlen. Die Sozialarbeiterin bittet dann das Sekretariat per Telefon, eine Buchhaltung zu eröffnen. In der Wartezeit trägt die Sozialarbeiterin noch die Daten über die Person ein: Geburtsdatum, Adresse, Erwerbsstatus, Berufsbildung. Dann definiert sie den Unterstützungsbeginn, und das Programm berechnet das Budget für die Klientin. Nachdem sie das Blatt ausgedruckt hat, erklärt sie es der Klientin. Die Sozialarbeiterin fragt zum Schluss nach, ob die Klientin noch genügend Geld hat, bis die Auszahlung in etwa einer Woche erfolgt. Da dies nicht der Fall ist, füllt sie ihr einen Check mit einer Teilauszahlung aus.

### Beziehungen vermitteln (SA)

Die Bewährungshilfe erhält von einer Strafvollzugsanstalt die Meldung, dass ein fremdsprachiger Klient mit einer langen Haftstrafe keine Besuche und keine Post erhalte und unter der Isolation leide. Die Sozialarbeiterin besucht den Klienten im Vollzug und klärt mit ihm seine Bedürfnisse, aber auch seine sprachlichen und beziehungsmässigen Fähigkeiten ab. Daraufhin sucht sie aus ihrem Pool von freien Mitarbeiter/innen eine geeignete Person aus und fragt diese für den Besuchsdienst an. Gemeinsam mit dem freiwilligen Mitarbeiter besucht sie den Klienten, stellt die beiden einander vor und leitet das Gespräch, in dem beide sagen, wie sie sich die Zusammenarbeit vorstellen. Dabei zeigt sich, dass sich der Klient auch wünscht, dass jemand seine Kurzurlaube begleiten würde, weil er nicht die Erlaubnis hat, die Anstalt allein zu verlassen. Sie klären, ob und in welchem Rahmen sich der freiwillige Mitarbeiter dies vorstellen kann. Nachdem alle mit den getroffenen Vereinbarungen einverstanden sind, setzt sie den freien Mitarbeiter offiziell ein und veranlasst, dass er einen Besuchsausweis erhält. In regelmässigen Abständen fragt sie beim freien Mitarbeiter nach, wie die Besuche laufen.

## Steuererlassgesuch machen (SA)

Eine körperbehinderte Frau meldet sich bei der für sie zuständigen Sozialarbeiterin der Pro Infirmis. Sie bringt die Steuerrechnung mit und sagt, dass sie diese nicht bezahlen könne. Die Sozialarbeiterin klärt mit ihr die finanzielle Situation ab. Die Klientin ist IV-Rentnerin und auf Ergänzungsleistungen angewiesen. Daneben hat sie ein kleines Einkommen aufgrund ihrer Tätigkeit in einer geschützten Werkstatt. Dieses Einkommen ist kaum grösser als die nun anfallende Steuerrechnung. Da die Klientin ihre Finanzen sonst unter Kontrolle hat und keine Schulden bestehen, entschliesst sich die Sozialarbeiterin, ein Steuererlassgesuch zu machen. Die Klientin spricht nicht gut Deutsch und kann kaum verständlich einen Brief formulieren, deshalb schreibt die Sozialarbeiterin das Steuererlassgesuch an die Steuerverwaltung selber. Im Gesuch wird die finanzielle, gesundheitliche und berufliche Situation der Klientin kurz geschildert.

## Finanzielle Soforthilfe gewähren (SA)

Ein Klient wird durch den Sozialdienst des Vereins Neustart betreut. Der Sozialarbeiter verwaltet sein Einkommen im Rahmen einer Schuldensanierung. Nachdem der Klient seine Stelle verloren hat und die Auszahlung des Arbeitslosentaggeldes sich verzögert, kommt er in einen finanziellen Engpass. Im Gespräch stellt sich heraus, dass er noch eine Woche ohne jegliches Geld überstehen muss. Da andere Geldquellen fehlen, entscheidet sich der Sozialarbeiter, einen einmaligen Betrag aus dem internen Fonds zu gewähren. Er bespricht mit dem Klienten die Möglichkeit einer Rückerstattung. Aufgrund der längerfristig angespannten finanziellen Situation einigen sie sich auf eine Teilrückzahlung. Der Sozialarbeiter hält dies in einem schriftlichen Vertrag fest, den der Klient unterzeichnet. Der Sozialarbeiter händigt dem Klienten den Check aus und bereitet die Belege für die Buchhaltung vor.

## 11 Krisenintervention

---

### 11.1 Selbstgefährdende Klient/innen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Sozialarbeiter erkennt eine akute Selbstgefährdung der Klientin und leitet umgehend entsprechende Massnahmen ein.
- Begleitetes Wohnen: Die Klientin befindet sich in einer akuten Krise, die weiterführende Massnahmen erfordert.

### Bei Krisen Massnahmen einleiten (SP)

Lea klingelt ein zweites Mal, niemand öffnet. Sie klopft an die Tür, ruft nach Frau Gerber – keine Antwort. Lea kramt ihren Schlüsselbund hervor und öffnet die Tür mit ihrem Schlüssel. Während sie die Tür langsam öffnet, ruft sich nochmals nach Frau Gerber. Jetzt öffnet sich die Schlafzimmertüre, und Frau Gerber steht verschlafen da und schaut sie mit grossen Augen an. Lea betritt die Wohnung und begrüsst Frau Gerber mit den Worten: «Oh, guten Tag Frau Gerber. Habe ich Sie geweckt? Haben Sie mich vergessen?» Frau Gerber nickt nur und geht wieder ins Schlafzimmer. Lea folgt ihr und bemerkt: Eine Menge Bier- und Weinflaschen stehen auf dem Boden. Es riecht nach Alkohol. Frau Gerber hat sich wieder hingelegt. Lea geht in die Küche und setzt einen Kaffee auf und fängt an, etwas aufzuräumen. Danach bringt sie Frau Gerber einen Kaffee ans Bett. Sie versucht, die Frau dazu zu bewegen, mit ihr in die Klinik für einen Entzug zu gehen. Frau Gerber willigt schliesslich ein.

### Intervention bei verwahrlosten Klient/innen (SA)

Eine Frau meldet sich telefonisch beim Sozialdienst der Gemeinde. In ihrem Nachbarhaus wohne eine 84-jährige alleinstehende Frau, die niemanden ins Haus hineinlasse. Nun seien die Fensterläden, die normalerweise jeden Morgen geöffnet würden, seit zwei Tagen geschlossen. Sie mache sich Sorgen um die Nachbarin und sei der Meinung, dass mal jemand nachschauen müsse. Die Sozialarbeiterin verschafft sich mit Hilfe der

Polizei Zugang zum Haus und findet die alte Frau tatsächlich unbeweglich am Boden liegen. Die Sozialarbeiterin ruft die Ambulanz, welche die Klientin ins Spital fährt. Als sie im Spital die Eintrittsformalitäten erledigt hat, kehrt die Sozialarbeiterin nochmals ins Haus der alten Frau zurück, um einen genaueren Augenschein zu nehmen, denn sie hat den Eindruck, dass die Frau verwahrlost ist. Nachdem sie die Fensterläden geöffnet hat, bietet sich ihr ein unbeschreiblicher Anblick. Es macht den Anschein, dass die Frau überhaupt keinen Abfall mehr entsorgt hatte. Im Zimmer, in dem sie gefunden wurde, steht ein überquellender Kübel mit Fäkalien drin, das Bett wie das ganze Zimmer ist gehäuft voll Unrat und es stinkt unerträglich. Sie findet im Haus keine Anzeichen dafür, dass die Frau sich Mahlzeiten zubereitet hätte, aber überall liegen Kippen von Zigaretten und angebrannte Kerzen. Die Sozialarbeiterin wundert sich, dass dieses alte Holzhaus nicht schon in Flammen aufgegangen ist. Die Nachbarin, die beobachtet hat, dass jemand ins Haus gegangen ist, kommt herüber und erzählt der Sozialarbeiterin, dass sie der alten Frau mehrmals Hilfe angeboten habe, die diese aber nicht annehme mit der Begründung, es sei heute schon jemand da gewesen. Es wird für die Sozialarbeiterin ziemlich schnell klar, dass diese Situation so nicht fortbestehen kann. Sie schliesst Haus wieder ab und bespricht mit dem Sozialdienst des Spitals geeignete Anschlusslösungen.

Einen Tag später meldet die Nachbarin, dass die alte Frau in Nachthemd und Pantoffeln vor ihrer Haustür stehe, und das mitten im Winter. Die Sozialarbeiterin geht sofort hin. Im Gespräch mit der Klientin und nach einer Rücksprache mit dem Spitalsozialdienst zeigt sich, dass sich das Spital weigert, die verschmutzte und verwirrte Frau länger zu beherbergen, da sie ausser ein paar Prellungen von ihrem Sturz keine organischen Schäden habe. Die Pfleger/innen haben sie ungewaschen in ein Taxi gesetzt und zurückgeschickt. Ohne vorher Abklärungen machen zu können, bringt die Sozialarbeiterin die alte Frau ins nahegelegene Alters- und Pflegeheim, das für Notfälle immer ein Bett frei hat. Die vorläufige Unterbringung gibt der Sozialarbeiterin Zeit, die Situation genauer abzuklären, alternative Möglichkeiten zu prüfen und rechtliche Schritte einzuleiten.

### Intervention bei Suizidgefährdung (SA)

Die Lehrerin meldet dem Schulsozialarbeiter, dass Emma, eine ihrer Schülerinnen unentschuldigt dem Unterricht fernbleibe und zu Hause nicht erreichbar sei. Der Sozialarbeiter erreicht das Mädchen über das Natel. Emma macht einen verwirrten und sehr traurigen Eindruck. Dem Sozialarbeiter gelingt es, sie dazu zu bewegen, sofort zu einem Gespräch zu kommen. Als Emma in seinem Büro sitzt, teilt er ihr seine Wahrnehmung mit und drückt seine Sorge über ihren Zustand aus. Sie sagt, dass sie nicht mehr leben wolle, und beschreibt, wie sie ihren Suizid schon genau geplant hat. Da sie dem Sozialarbeiter nicht versprechen kann, mit der Umsetzung ihres Vorhabens noch einige Tage zu warten, macht er sofort einen Termin beim kinder- und jugendpsychiatrischen Dienst ab und begleitet sie dorthin. Die Ärztin, welche die Suizidgefährdung des Mädchens als sehr hoch einschätzt, möchte gerne die Eltern einbeziehen. Der Sozialarbeiter setzt sich mit ihnen in Verbindung, weil er sie schon kennt, und schildert ihnen die Situation. Die Eltern erscheinen umgehend auf dem kinder- und jugendpsychiatrischen Dienst und sind sehr hilflos und überfordert. Sie reagieren fast erleichtert auf den Vorschlag der Ärztin, das Mädchen in die Klinik einzuweisen.

## 11.2 Fremdgefährliche Klient/innen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen erkennen Gefahrensituationen und treffen geeignete Massnahmen, um sich und ihre Klient/innen zu schützen.
- Institutionen, in denen die Mitarbeiter/innen und die Klient/innen einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, erarbeiten ein Sicherheitskonzept und gestalten ihre Rahmenbedingungen entsprechend.

### Fürsorgerischen Freiheitsentzug beantragen

Die Mutter eines bevormundeten sechzehnjährigen Jungen wird beim Amtsvormund ihres Sohnes vorstellig. Die Frau hat ein verwundetes Gesicht und wirkt sehr eingeschüchtert. Obwohl ihr Sohn Hausverbot hat, weil er die Mutter mehrmals bedroht und geschlagen hat, sei er gestern wieder über den Balkon eingestiegen und habe Geld von ihr verlangt. Wie mit dem Sozialarbeiter vereinbart, habe sie es abgelehnt, ihm welches zu geben, und wollte die Polizei alarmieren. Dazu kam sie aber nicht. Ihr Sohn habe ihr Telefon am Boden zerschmettert und sie dann geschlagen, bis sie ihm alles Geld gegeben habe, das sich zu diesem Zeitpunkt im Portemonnaie befand. Sie fürchte sich sehr und habe Angst, dass er wiederkomme. Seine Angriffe seien in der letzten Zeit

immer schlimmer geworden. Trotzdem willigt die Mutter nicht ein, Anzeige gegen ihren Sohn zu erstatten. Auch auf der Abteilung Kindes- und Jugendschutz haben die Mitarbeiter/innen dessen aggressiven Ausbrüche schon zu spüren bekommen, und jeder Versuch, ihn in einer geeigneten Institution zu platzieren, ist mit der Zeit daran gescheitert, dass er wegen Gewalttätigkeiten wieder weggewiesen wurde. Der Amtsvormund ist am Ende seiner Möglichkeiten angelangt und befürchtet, dass der Junge lebensgefährliche Gewaltdelikte begehen könnte. Er beantragt bei der Vormundschaftsbörde einen fürsorglichen Freiheitsentzug, um eine Rechtsgrundlage zu haben, die es ermöglicht, den Jungen in einer geschlossenen Anstalt unterzubringen. Gleichzeitig erkundigt er sich bei den infrage kommenden Institutionen, ob ein Platz frei sei. Mit einer superprovisorischen Verfügung lässt er den Jungen durch die Polizei in seiner Wohnung abholen und in diejenige geschlossene Anstalt transportieren, die kurzfristig eine Zusage machen konnte.

## Umgang mit gefährlichen Klient/innen

Ein Klient und seine Freundin kommen auf die Drogenberatung zur Methadon- und Medikamentenabgabe. Beim letzten Besuch waren sie sehr aggressiv, schlugen mit Stühlen um sich, bedrohten die Mitarbeiter/innen und erzwangen so die Ausgabe des Methadons. Der Klient hat eine Borderline-Diagnose und konsumiert täglich Kokain. Er hat ein furchteinflössendes Auftreten und kann alle in Angst und Schrecken versetzen. Seine Freundin lässt sich oft in diese aggressive Stimmung mitreissen und nutzt die Gelegenheit, etwas zusätzlich zu bekommen. Nach diesem Zwischenfall bespricht das Team in der nächsten Sitzung das weitere Vorgehen und überprüft das bestehende Notfallszenario der Beratungsstelle. Die Sozialarbeiter/innen sind sich einig, dass sie klare Grenzen setzen müssen – zu ihrem Schutz und dem der anderen Klient/innen, weil der Klient sonst die Tendenz hat, seine Aggressivität zu steigern. Sie beschliessen folgende Massnahmen: Der Klient wird verwarnet. Wenn er noch einmal jemanden bedrohen sollte, betätigen die Sozialarbeiter/innen den Alarmknopf, der die Polizei anfordert. Zudem wird der Klient in diesem Fall Hausverbot bekommen. Künftig sollen die beiden, der Klient und seine Freundin, getrennt zur Abgabe erscheinen.

Derjenige Sozialarbeiter, der die beste Beziehung zum Klienten hat, eröffnet ihm beim nächsten Besuch den Entscheid des Teams. Er macht dies zwar im Besprechungszimmer, lässt die Tür dabei aber offen. Im Abgaberaum stehen seine Kolleg/innen für den Notfall bereit.

### 11.3 Gefährdete Klient/innen (SA/SP)

#### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen betreuen gefährdete Klient/innen in einer Notsituation und treffen geeignete Massnahmen, um deren Sicherheit zu gewährleisten.
- Diese Situationen werden im nichtprofessionellen Kontext grenzwertig erlebt. Der Sozialpädagoge weiss sie angemessen einzuschätzen und verfügt über ein flexibles Handlungsrepertoire.

#### Bedrohung im Frauenhaus (SP)

Gestern Abend hatte Lea Dienst im Frauenhaus, und über Nacht hatte sie Pikett. Es war nichts Besonderes los gewesen, und sie ging mit einem guten Gefühl abends nach Hause. Das ist sie nun und näht mit ihrer Nichte Vorhänge für deren neues Jugendzimmer. Gegen Mitternacht läutet das Telefon. Am anderen Ende spricht eine Frau undeutlich und aufgeregt. Lea erkennt die Stimme von Türcan. Sie lebt seit mehreren Monaten im Frauenhaus und übernimmt oft Mitverantwortung für die anderen Frauen und Kinder, die hier Schutz vor ihren gewalttätigen Männern und Vätern suchen. Lea bemerkt, dass Türcan grosse Angst hat. Sie versucht, sie zu beruhigen, und fordert sie auf, langsam und deutlich zu erzählen, was los ist. Vor dem Haus stehe ein Mann. Er läute Sturm und schreie die Namen seiner Frau und Kinder. Die betroffene Frau bezeichne ihn als besonders gewalttätig, und sie befürchte, dass er eine Schusswaffe bei sich haben könnte. Alle Frauen haben wirklich grosse Angst. Lea rät Türcan, sofort alle Rollläden im Parterre herunterzulassen und vor allem die Kinder in den ersten Stock zu bringen. Weiter verspricht sie ihr, die Polizei zu alarmieren und selber ins Haus zu kommen. Lea muss aufpassen, dass sie nicht die Panik der Frauen übernimmt, sondern ruhig bleibt. Sie weiss, welchen Polizeiposten sie in einem solchen Fall informieren muss. Nicht alle Polizisten wissen, wo das Frauenhaus ist, da die Adresse zum Schutz der Frauen streng geheim gehalten wird. Zuerst sucht sie die richtige Nummer heraus und schildert den Polizisten die Situation. Diese wollen sich sofort auf den Weg machen. Und auch Lea fährt, so schnell sie kann, ins Frauenhaus. Sie hat eine gute Viertelstunde, bis sie dort ankommt. Vor dem Haus steht

niemand mehr, am Tor hängt aber eine Plastiktüte. Lea benimmt sich möglichst unauffällig, hängt die Plastiktüte ab und geht in das Haus, als wäre sie eine normale Anwohnerin in dieser Strasse. Im Plastiksack sind Geschenke für die Kinder. Die Frauen sind alle sehr froh, dass Lea gekommen ist, obwohl sie gegen einen bewaffneten Mann auch nicht viel ausrichten könnte. Die Polizei kommt zur Kontrolle vorbei und spricht mit ein, zwei Frauen. Später können sie den Mann im Quartier anhalten. Er sass zwei Strassen weiter in seinem Auto und hatte tatsächlich eine Schusswaffe dabei, die aber nicht echt war. Nach dem ersten Schrecken muss Lea nun veranlassen, dass die betroffene Frau und ihre beiden Kinder sofort in einem anderen Frauenhaus in der Schweiz aufgenommen wird. Weiss ein Mann die Adresse des Frauenhauses, muss seine Frau in jedem Fall umplatziert werden. Lea macht verschiedene Telefonate mit anderen Häusern und findet endlich einen geeigneten Platz. Nun bittet sie die Polizei um Schutz für die Frau. Eine Stunde später werden die Frau und ihre Kinder von zwei Beamtinnen in Zivil zum Bahnhof begleitet und auf den richtigen Zug gebracht. Lea hat veranlasst, dass die vier am Zielbahnhof ebenfalls abgeholt und in das dortige Frauenhaus begleitet werden. Lea führt verschiedene Gespräche mit den Frauen und macht anschliessend einen ausführlichen Bericht zuhänden des Teams. Nachdem sie den Eindruck hat, dass sich alle Frauen im Haus wieder beruhigt haben und alles in Ordnung ist, fährt sie nach Hause.

### Soforthilfe für Opfer leisten (SA)

Die Sozialarbeiterin des Frauenhauses erhält abends um 21 Uhr einen Anruf. Eine Frau steht mit ihren zwei kleinen Kindern am Bahnhof. Ihr Mann hat gedroht, sie umzubringen, und es ist ihr gelungen, mit den Kindern aus dem Haus zu kommen. Sie konnte ein bisschen Geld mitnehmen, die Ausweise und je ein Stofftierchen für die Kinder. Die Sozialarbeiterin gibt der Frau Anweisungen, wo sie sich hinbegeben soll, holt sie am vereinbarten Treffpunkt mit dem Auto ab und bringt sie ins Frauenhaus. Die Kinder weinen. Sie sind müde und eingeschüchtert. Als Erstes klärt die Sozialarbeiterin ab, ob jemand verletzt ist. Da die Mutter dies verneint, statet sie sie mit den wichtigsten Utensilien aus, damit sie die Kinder zu Bett bringen kann. Anschliessend steht sie der Frau zur Verfügung für ein Gespräch. In erster Linie ist es der Klientin wichtig, ihre Geschichte jemandem erzählen zu können und die Bestätigung zu erhalten, dass ihr Verhalten sinnvoll und angebracht war. Dann kommen aber auch Fragen nach dem «Wie weiter?». Die Sozialarbeiterin erklärt der Frau kurz den Auftrag des Frauenhauses, versichert ihr, dass zumindest die erste Zeit ihres Aufenthalts über die Opferhilfe finanziert wird, und fragt ob die Klientin schon Vorstellungen darüber hat, wie es weitergehen könnte. Die Klientin hat ihrem Mann und der eigenen Situation gegenüber sehr ambivalente Gefühle. Einerseits fühlt sie sich schuldig, dass sie weggegangen ist, und befürchtet, ihr Mann könnte sich das Leben nehmen. Andererseits will sie aber auch ihre Kinder schützen und hat Angst, wieder zurück zu gehen. Die Sozialarbeiterin bestätigt der Klientin, dass ihre Gefühle für diese Situation ganz normal und verständlich seien. Bevor sie das Gespräch beenden, blicken sie auf den nächsten Tag: Was sind notwendige Schritte, die eingeleitet werden müssen, was braucht die Familie für ihren Aufenthalt im Haus? Sie vereinbaren ein Gespräch am nächsten Morgen, in dem auch die ordentliche Aufnahme gemacht wird.

## 11.4 Todesfall/Unfall (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Eine Klientin ist von einem Todesfall in ihrem nahen Umfeld betroffen, und/oder eine Klientin ist gestorben.
- Der Sozialarbeiter unterstützt und begleitet erste wichtige Massnahmen, hilft der Klientin und/oder den Angehörigen, sich in der neuen Situation zurechtzufinden, und bietet emotionale Unterstützung.
- Diese Situationen werden im nichtprofessionellen Kontext grenzwertig erlebt. Der Sozialpädagoge weiss sie angemessen einzuschätzen und verfügt über ein flexibles Handlungsrepertoire.

### Schwerer Unfall (SP)

Pferde sind Birgitts Leidenschaft. Jeden Mittwochnachmittag geht sie deshalb reiten. An diesem Mittwoch kam es zu einem Zwischenfall. Lea erhält einen Anruf vom Reitstall: Birgitts Pferd sei durchgebrannt. Es habe die junge Frau abgeworfen. Eine Reitkollegin habe sofort die Ambulanz informiert. Birgitt liege mit schweren inneren Verletzungen auf der Notaufnahme. Es werde sogar befürchtet, dass sie sterben könnte. Birgitts Familie sei noch nicht informiert, und man habe mit dem Krankenhaus vereinbart, dass Lea dies tun würde. Nach dem An-

ruf spürt Lea, wie sie zittert und erschüttert ist. Sie setzt sich hin und atmet durch, während ihr die Tränen kommen. Sie weiss: Jetzt gilt es einen kühlen Kopf zu bewahren und sorgfältig Schritt für Schritt durchzudenken und dann zu handeln. Als Erstes bittet sie ihre anwesende Teamkollegin ins Büro. Sie informiert sie über das Vorgefallene und zeigt ihr auch ihre eigene Betroffenheit. Auch die Teamkollegin braucht einen Moment Zeit. Dann sammeln die beiden Frauen, wer alles jetzt betroffen ist und Unterstützung braucht: die Familie, die Gruppe, die Sozialpädagoginnen ...

Für Birgitt selbst können sie im Moment nichts tun. Für sie wird im Krankenhaus gesorgt. Sie entscheiden sich, sich mit der Erziehungsleiterin in Verbindung zu setzen, damit diese Situation gemeinsam getragen werden kann. (Dies bedeutet Unterstützung für sie selber.) Sie werden als Erstes mit der Erziehungsleiterin zusammen die Information an die Eltern besprechen, die dann auch unmittelbar zu erfolgen hat. Dann denken sie über die Gruppe nach. Sie entschliessen sich, die Gruppe möglichst bald zu informieren, nachdem die Eltern informiert sind. Die anderen Jugendlichen werden nämlich diese Ausnahmesituation sowieso «spüren» ... Für die Gruppe können Lea und ihre Kollegin jetzt am nützlichsten sein. Sie werden diesen Teil deshalb gemeinsam angehen.

Es sind vielleicht zwanzig Minuten seit dem Anruf vom Reitstall vergangen. Lea kontaktiert die Erziehungsleiterin, informiert sie und bespricht den entworfenen Grobplan. Die Erziehungsleiterin übernimmt den Elternkontakt und deren Begleitung. Die Sozialpädagoginnen können sich der Gruppe zuwenden. Während Leas Absprache mit der Erziehungsleiterin hat sich ihre Kollegin Gedanken über mögliche Reaktionen der Jugendlichen gemacht. Wird jemand panisch reagieren? Wer ist besonders gefährdet? Wie können wir der Gruppe «Sicherheit in der Unsicherheit» geben? Ihr Da-Sein für die Gruppe und für die Einzelnen ist jetzt besonders wichtig. Sie werden, wenn alle da sind, eine Runde einberufen und gemeinsam informieren, wissend, dass es Platz braucht für die Jugendlichen, um Erschütterung, Angst, «Stress» auszudrücken. Lea und ihre Kollegin werden nicht «auf Sicherheit machen». Sie werden ihre Betroffenheit und Sorge angemessen mit den Jugendlichen teilen. Mit ihnen zusammen werden sie nachdenken, was sie zusammen «tun» könnten: eine Kerze anzünden, Wünsche für Birgitt aufschreiben, die eigene Angst aufschreiben, Birgitt, den Eltern eine Karte schreiben, einen Platz für Wünsche, Ängste gestalten. Bestimmt kommen den Jugendlichen auch Ideen. Als einfaches Motto formulieren Lea und ihre Kollegin: «Jetzt nicht allein sein.» Sie werden auch mit den Einzelnen prüfen, was sie als Erstes für diesen Abend brauchen.

#### Bei Todesfall intervenieren (SA)

Die Sozialarbeiterin der Pro Senectute begleitet seit Jahren eine 83-jährige Frau, die stark lungenkrank ist. Die Frau ist verwitwet, hat keine Kinder und keine Angehörigen in der Umgebung. Die Sozialarbeiterin hat Kenntnisse von einer Nichte der Frau, die im nahen Ausland lebt. Sie motiviert die Frau, mit der Nichte Kontakt aufzunehmen, was ihr jedoch nicht gelingt. Die Sozialarbeiterin besucht die Frau alle vier Wochen zu Hause, um mit ihr zusammen die Zahlungsaufträge für die Bank auszufüllen. Sie schickt die Rückerstattungen an die Krankenkasse und erledigt für die Klientin die administrativen Angelegenheiten. Zum vereinbarten Termin öffnet die Frau auch nach mehrmaligem Klingeln an der Wohnungstüre nicht. Die Sozialarbeiterin ruft ihren Namen, aber in der Wohnung scheint sich nichts zu bewegen. Zurück in ihrem Büro ruft sie den Hausarzt und die Notfallstation des Kantonspitals an. Niemand weiss etwas von der Frau. Sie meldet die Situation dem Sozialdienst der Polizei und bittet um eine Türöffnung. Die Sozialarbeiterin trifft sich vor Ort mit dem Detektiv der Polizei. Die Tür wird geöffnet. Die Frau liegt tot im Bett. Ein Fenster ist geöffnet. Dies erfordert eine Obduktion der Leiche im gerichtsmedizinischen Institut der Stadt. Die Sozialarbeiterin erhält eine Todesbescheinigung vom gerichtsmedizinischen Institut. Sie informiert in Absprache mit den Amtspersonen die Ausgleichskasse, Pensionskasse und die Krankenkasse und kündigt offiziell die Wohnung. Die Sozialarbeiterin gilt als Kontaktperson fürs Erbschaftsamt, das vorhandene Erben suchen muss.

#### Bei Todesfall intervenieren (SA 2)

Ein Mann meldet sich auf dem Gemeindesozialdienst. Seine Frau hat sich letzte Woche das Leben genommen, jetzt ist er mit dem zweijährigen Kind allein und weiss sich im Moment nicht zu helfen. Er arbeitet zu hundert Prozent und kann das Kind nicht selber betreuen. In der letzten Woche hat er frei genommen, muss jetzt aber wieder an die Arbeit zurück und braucht Unterstützung. Der Sozialarbeiter sucht einen Notfallplatz in einer Tagesstätte. Für das nächste Gespräch geht der Sozialarbeiter zu der Familie nach Hause. Die Wohnung ist in ziemlich chaotischem Zustand. Der Klient entschuldigt sich für die Unordnung, betont aber, dass er mit Hausarbeit unerfahren ist, das habe früher immer seine Mutter gemacht und dann seine Frau. Der Sozialarbeiter greift dieses Thema auf und bespricht mit dem Klienten die Möglichkeit einer sozialpädagogischen Familienbeglei-

tung, die ihn darin unterstützen könnte, die Betreuung des Kindes und den Haushalt in den Griff zu bekommen. Gerne nimmt der Mann das Angebot an. Er ist auch bereit, sein Arbeitspensum auf neunzig Prozent zu reduzieren, damit er einmal pro Woche einen Nachmittag für sich und das Kind frei hat und gemeinsam mit der Familienbegleiterin das Zusammenleben und den Haushalt neu strukturieren kann. Parallel dazu geht er in eine Selbsthilfegruppe für trauernde Angehörige und liest auch viel über das Thema. In den Gesprächen mit dem Sozialarbeiter taucht immer wieder die Frage auf: «Hätte ich es verhindern können?» Der Sozialarbeiter nimmt den Klienten mit seinen Schuldgefühlen, seiner Wut, seiner Trauer und seinem Lebenswillen ernst und begleitet ihn durch die ersten Wochen nach dem Todesfall, bis die gewohnten sozialen Netze des Klienten wieder genügend tragfähig sind und er selber wieder ganz handlungs- und entscheidungsfähig ist.

## **11.5 Mit Krisen in der Gruppe umgehen (SP)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Die Gruppe ist mitbetroffen von der akuten Krise eines Einzelnen.

Leas Bezugskind Fabian, fünfzehnjährig, hat am Mittagstisch eine seiner berüchtigten Krisen: Er weint fürchterlich, wirft mit Geschirr und Besteck um sich und haut seinem Tischnachbarn eins ins Gesicht. Lea fragt sich, ob sie die Krise, die in der Regel zehn Minuten dauert, aushalten oder ob sie mit Fabian den Tisch verlassen soll. Sie wartet zu, hält Fabian an der Schulter und bittet die andern Kinder, möglichst ruhig weiterzuessen. Fabian beruhigt sich auch nach einigen Minuten nicht. Die andern Kinder werden zunehmend nervöser. Lea führt Fabian in sein Zimmer. Sie versichert sich, dass ihre Kollegin den andern Kindern die Situation kurz erklärt. Fabians Krise legt sich in der Zweiersituation rasch, und er ist auch wieder ansprechbar. Er erklärt sich einverstanden damit, wieder gesittet zum Mittagessen zurückzukehren.

## **11.6 Mit Gewalt in der Gruppe umgehen (SP)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Kleingruppe: Ein Konflikt artet in Gewalt aus oder droht auszuarten.
- Die Gruppenmitglieder verfügen über zu wenig Fähigkeiten, um den Konflikt selbstständig gewaltlos zu meistern.

Benno will sein schmutziges Geschirr in die Abwaschmaschine füllen. Das kann er nicht, weil Peter sie nicht ausgeräumt hat, was seine Aufgabe gewesen wäre. Benno ist verärgert. Er geht zu Lea und klagt ihr die Situation. Lea ermutigt ihn, in angemessener Weise Peter zu erinnern, dass die Maschine noch voll sei. Kaum betritt Peter den Raum, beschimpft ihn Benno aufs Übelste. Peter, sichtlich wütend, schreit zurück, er solle den Mund halten, sonst gebe er ihm gleich eine Ohrfeige. Lea greift ein. Sie ruft «Stopp!» und beordert Benno vor die Tür. Laut, damit auch Peter es hören kann, erklärt sie ihm, dass der Peter ihm ja gar nicht zuhören könne, wenn er ihn so beschimpfe. Das müsse er jetzt noch einmal besser machen. «Sag dem Peter, dass du dein Geschirr einräumen willst, es aber nicht kannst, weil die Maschine noch voll ist. Und sag ihm, dass dich das ärgert und bitte ihn, dass er seine Arbeit macht!» Lea betritt mit Benno erneut das Esszimmer und meint zu Peter, er solle Benno noch einmal zuhören. Peter schimpft. Lea fordert Benno auf, genügend Abstand zu Peter einzuhalten und ihm noch einmal das Geübte zu sagen. Benno tut dies mit Hilfe von Lea. Peter schaut zwar weg, hört aber offensichtlich zu.

## **12 Kontrollieren**

---

### **12.1 Wohlverstandenes Interesse der Klient/innen wahren (SA)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Klient/innen schaden aus sozialarbeiterischer Sicht sich selber und/oder ihrem Umfeld.
- Sozialarbeiter/innen übernehmen einen Teil der Verantwortung für die Klient/innen, im günstigen Fall mit deren Einverständnis, im Notfall aber auch gegen ihren Willen.



## Einkommen verwalten

Eine Familie mit zwei Söhnen kommt zum zweiten Mal mit einer Verschuldungssituation auf die Familienberatungsstelle. Es ist eine umfangreiche Sanierung notwendig, und die Sozialarbeiterin vereinbart mit den Klient/innen eine Einkommensverwaltung, bis die Sanierung abgeschlossen ist. Gemeinsam stellen sie die Schulden zusammen, machen einen Sanierungsplan und ein Budget für die Familie. Daraus berechnen sie den Betrag, den die Familie jeden Monat selber verwalten kann, und vereinbaren, was sie damit finanzieren müssen. Den Rest des Einkommens sollen sie jeden Monat an die Familienberatungsstelle überweisen. Ihre Abmachungen halten sie in einem schriftlichen Vertrag fest. Da der Familienvater Schicht arbeitet und nicht jeden Monat gleich viel verdient, ist die Sozialarbeiterin darauf angewiesen, dass die Klient/innen auch wirklich so viel Geld überweisen, wie ihnen möglich ist. Schon bald wird aber deutlich, dass es der Familie schwerfällt, sich an Abmachungen zu halten, und die Sanierung damit gefährdet ist. Die Sozialarbeiterin schlägt vor, den Arbeitgeber des Familienvaters einzubeziehen und die Kontrolle im Interesse der Klient/innen dadurch zu verstärken. In einem gemeinsamen Gespräch wird vereinbart, dass der Arbeitgeber jeden Monat eine Kopie der Lohnabrechnung an die Sozialarbeiterin schickt. Gleichzeitig müssen die Klient/innen genauer Buch führen und belegen, dass sie das Geld, das sie selber verwalten, auch wirklich zweckgebunden einsetzen.

## Vormundschaftliche Weisungen

Der Sozialarbeiter der Abteilung Kindes- und Jugendschutz führt eine Beistandschaft nach Art. 308 ZGB über zwei Kinder einer alleinerziehenden Mutter. Die Kinder waren aufgrund von Drogenproblemen und Überforderung der Kindsmutter schon einmal für ein Jahr in einem Kinderheim platziert, leben zurzeit aber wieder bei der Mutter. Nun erhält der Sozialarbeiter zunehmend besorgniserregende Informationen über die Situation der mittlerweile drei Kinder: Vermutlich sind sowohl die Kinder wie auch die Mutter gewalttätigen Handlungen des aktuellen Freundes der Mutter ausgesetzt, die Mutter bringe die Kinder sehr spät ins Bett oder lasse sie die Nacht über alleine in der Wohnung und komme erst in den Morgenstunden betrunken nach Hause, und die Kinder zeigten gravierenden Verhaltensauffälligkeiten.

Der Sozialarbeiter ergreift Massnahmen, um die Situation zu stabilisieren: Er organisiert eine sozialpädagogische Familienbegleitung und ein Tagesheim für die beiden älteren Kinder, die Mutter wird verpflichtet, regelmässig Urinproben abzugeben, und das verhaltensauffällige mittlere Kind wird beim heilpädagogischen Dienst angemeldet. Die Kindsmutter leistet den Terminen aber nicht Folge, sodass die geplanten Massnahmen nicht oder nur sehr verzögert umgesetzt werden können. Dies veranlasst den Sozialarbeiter, bei der Vormundschaftsbehörde zu beantragen, dass der Kindsmutter nach Art. 307 ZGB die Weisung erteilt wird, die zwei älteren Kinder ins Tagesheim zu bringen, die Termine beim heilpädagogischen Dienst wahrzunehmen und beim Arzt einmal pro Woche eine Urinprobe abzugeben.

Der Sozialarbeiter wird überwachen, ob die Kindsmutter die Weisungen einhält. Wenn sich die Situation für die Kinder nicht verbessern sollte, wird er bei der Vormundschaftsbehörde weitergehenden Kinderschutzmassnahmen beantragen.

## 12.2 Regeln der Institution durchsetzen (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Aus ihrem Arbeitsverständnis heraus und/oder aus sachlich-rechtlichen Notwendigkeiten definiert die soziale Institution die Rahmenbedingungen ihrer Dienstleistungen durch Richtlinien, Regeln, Vorgaben usw.
- Sozialarbeiter/innen müssen diese gegenüber ihren Klient/innen vertreten und gegebenenfalls durchsetzen.
- Die Regeln der Institution sind dem Sozialpädagogen wie dem Klienten bekannt. Sie werden vom Klienten nicht eingehalten.
- Es bestehen ein Konzept und Regeln bezüglich Suchtmittelkonsum.
- Klienten übertreten diese Regeln während eines Gruppenanlasses.

## Die Regeln des Hauses vertreten (SP)

Da die Zimmertür von Hugo offen ist, bemerkt Lea, dass ein offener Schlafsack mitten im Zimmer ausgebreitet ist. Sie klopft an die Tür und spricht Hugo auf den Schlafsack an. Im Gespräch wird deutlich, dass Hugo seit Tagen heimlich eine Besucherin beherbergt. Lea erinnert Hugo an die Hausregeln. Diese schreiben vor, dass eine Übernachtung pro Woche erlaubt ist und das Team im Voraus über den Besuch informiert werden muss. Lea bittet Hugo, dies auch seiner Besucherin mitzuteilen und sie zum Verlassen des Hauses aufzufordern. Sie teilt ihm die Konsequenzen seines Verhaltens mit: Das Team wird in nächster Zeit Kontrollbesuche auf seinem Zimmer vornehmen. Der Verzehr von Lebensmitteln durch die Besucherin wird Hugo pauschal von seinem Taggeld abgezogen.

## Einhalten von Vereinbarungen überprüfen (SA)

Der Gemeindesozialdienst unterstützt seine Klient/innen nach dem Prinzip «Hilfe zur Selbsthilfe», d.h., dass die Klient/innen alles, was sie selber tun können, um ihre Notlage zu beheben, tun. Beim letzten Termin hat die Sozialarbeiterin mit der Klientin vereinbart, dass sie bis heute alle Unterlagen für die Steuererklärung und für die Stellenbewerbung zusammenstellt. Dazu hätte sie sich mit einem ehemaligen Arbeitgeber in Verbindung setzen müssen, der ihr noch ein Arbeitszeugnis schuldig ist.

Die Sozialarbeiterin prüft, ob die Unterlagen für die Steuererklärung vollständig sind. Da dies der Fall ist, bespricht sie mit der Klientin das weitere Vorgehen und vereinbart mit ihr, dass die Klientin das Steuerformular bis zur nächsten Sitzung ausfüllt. Für die Bewerbungsunterlagen fehlen immer noch Referenzen und das besagte Arbeitszeugnis. Die Sozialarbeiterin weist nochmals darauf hin, wie wichtig es für die Arbeitssuche ist, dass die Bewerbungsunterlagen vollständig und sauber zusammengestellt sind. Ein fehlendes Arbeitszeugnis könnte als sehr schlechte Referenz interpretiert werden oder als unbegründete Lücke in der Erwerbsbiografie. Sie vereinbaren, dass die Klientin das fehlende Arbeitszeugnis und die Referenzen bis in zwei Wochen beschafft hat. Sie wird dann die vollständigen Unterlagen nochmals mit der Sozialarbeiterin anschauen.

## Arbeitsbemühungen kontrollieren (SA)

Ein Mann ohne Berufsausbildung kommt zum Gemeindesozialdienst, weil er ausgesteuert ist. Er bringt keinen Bewerbungsnachweis mit, und die Sozialarbeiterin hat das Gefühl, dass es ihm nicht so wichtig ist, eine Stelle zu finden. Sie erklärt ihm das Vorgehen und schickt ihn wieder nach Hause, um die nötigen Unterlagen zu holen und zu dokumentieren, was er im Laufe der letzten Monate unternommen hat, um eine Arbeit zu finden. Nach zwei Stunden ist er zurück und bringt seine Bewerbungen mit. Der Sozialarbeiterin fällt auf, dass es alles Blindbewerbungen sind und der Klient nicht eine schriftliche oder persönliche Bewerbung geschrieben hat. Sie konfrontiert den Klienten mit ihrer Beobachtung und macht ihm deutlich, dass sie Arbeitsbemühungen erwarte, die realistisch sind. Dazu gehöre auch, dass er sich auf Inserate bewerbe. Sie gibt dem Klienten zwei Wochen Zeit, um sich auf zwei Temporärbüros zu melden und mindestens eine schriftliche Bewerbung inklusive Lebenslauf auf ein Inserat hin zu verschicken. Zudem hat sie in der Zwischenzeit mit einem Beschäftigungsprogramm Kontakt aufgenommen und organisiert, dass der Klient sich am nächsten Tag dort vorstellen und am übernächsten Tag mit der Arbeit beginnen kann. Sie gibt dem Klienten die Auflage, in diesem Programm zu arbeiten, bis er selber eine Stelle gefunden hat.

## Regelmissachtung sanktionieren (SA)

Die Klientin hat aus dem Urlaubswochenende Alkohol in die therapeutische Wohngemeinschaft mitgenommen. In der Haussitzung muss sie sich für die Übertretung der Hausregeln verantworten. Der Sozialarbeiter erinnert daran, dass dies nun schon der zweite schwere Verstoss gegen die Regeln ist. Das erste Mal ist sie einen Tag zu spät und betrunken aus dem Kurzurlaub zurückgekehrt. Solche Vorfälle bringen jeweils die ganze Hausgemeinschaft durcheinander und verunsichern die anderen Klient/innen, die sich in die Drogentherapie begeben haben. Gleichzeitig teilt der Sozialarbeiter der Klientin mit, dass das Team schon seit einer Weile beobachtet, dass sie in ihrem therapeutischen Prozess stagniere und dass in der letzten Teamsitzung Zweifel aufgekommen seien, ob die Klientin wirklich aus dem Drogenkonsum aussteigen wolle. Die Klientin stimmt dieser Einschätzung zu und erzählt von ihren ambivalenten Gefühlen. Die Hausregeln schreiben für einen solchen Fall klar den Ausschluss aus der therapeutischen Gemeinschaft für mindestens sechs Monate vor. Falls sich die Klientin nach dieser Zeit wieder um eine Aufnahme bewerben möchte, sind ganz spezielle Abmachungen bezüglich der er-

folgten Regelverstöße notwendig. Der Sozialarbeiter vereinbart mit der Klientin ein Austrittsgespräch nach dem Mittagessen. Bis dahin hat sie Zeit, ihre Sachen zusammenzupacken.

### Vorgaben der Institution vertreten (SA)

Der Klient eines Sozialdienstes, der in einem Arbeitsintegrationsprojekt der Gemeinde arbeitet, hält sich über Monate nicht an die Auflagen. So schreibt er zum Beispiel keine Bewerbungen und bleibt der Arbeit immer wieder ohne Abmeldung fern. Die Projektleiterin informiert die zuständige Sozialarbeiterin des Sozialdienstes und teilt ihr mit, dass der Klient nächstens seinen Platz im Projekt verlieren werde, wenn er so weiterfahre. Die Sozialarbeiterin führt mit dem Klienten ein Standortgespräch, indem sie ihm nochmals genau aufzeigt, mit welchen Konsequenzen er rechnen muss, wenn er sich nicht an die Rahmenbedingungen des Projekts hält: Er wird seinen Arbeitsplatz verlieren, und gleichzeitig wird sein Unterstützungsbudget gekürzt. Der Klient findet die Sache unfair, nennt nachvollziehbare Gründe für seine Absenzen und beklagt sich darüber, dass er als fremdsprachiger Klient schlechter behandelt werde als die anderen. Die Sozialarbeiterin geht auf seine Argumente ein und betont gleichzeitig, dass die Rahmenbedingungen für alle gelten würden und sie auch bei ihm keine Ausnahme machen könne.

### Unterstützungsrichtlinien einhalten (SA)

Ein Klient kommt auf den Gemeindesozialdienst, um finanzielle Unterstützung zu beantragen. Zum ersten Gespräch bringt er alle geforderten Unterlagen mit. Die Sozialarbeiterin geht mit ihm den Unterstützungsantrag durch und füllt ihn gemäss den Angaben des Klienten aus. Dabei stellt sich heraus, dass der Klient ein Auto besitzt. Die Sozialarbeiterin verlangt einen Fahrzeugausweis und den Kilometerstand und prüft den Wert des Autos. Sie teilt dem Klienten mit, dass der Wert seines Autos über der Vermögensgrenze liege, die in den Unterstützungsrichtlinien definiert sei, und sie ihm deswegen keine Unterstützung gewähren könne. Gleichzeitig klärt sie ab, ob der Klient im Moment noch genügend Bargeld hat, um sich ernähren zu können. Da dies der Fall ist, kann sie das Gespräch beenden, weil der Klient keine weiteren Anliegen hat. Gemäss ihrer Aufstellung überschreitet das Vermögen des Klienten die Grenze aber nur wenig, und da anzunehmen ist, dass die finanzielle Situation im nächsten Monat so aussieht, dass der Klient Anspruch auf Sozialhilfe hat, gibt sie ihm einen neuen Termin. Nach dem Gespräch schreibt die Sozialarbeiterin eine negative Verfügung, die an der nächsten Fürsorgekommissionssitzung behandelt wird.

### Auf Suchtmittelkonsum in der Gruppe reagieren (SP)

Während einer Videonacht düsen drei Jugendliche (ein Mädchen, zwei Jungs) während einer Pause davon. Leo hat ein ungutes Gefühl und folgt ihnen. Er erwischt sie hinter einem Auto beim Kiffen. Leo spricht sie auf das Kiffen an. Den Joint schnell weggeworfen und zerstampft, streiten sie die Situation vehement ab. Das Mädchen bricht sogar in Tränen aus. Leo bleibt hartnäckig. Er weist sie darauf hin, dass Cannabis nicht nur das Hirn verneble, sondern auch illegal sei. Nach einigem Hin und Her gestehen die zwei Jungs, gekifft zu haben. Sie beteuern aber, dass das Mädchen nicht mitgemacht habe. Leo nützt die Gegenwart des Mädchens, dem die Jungs offensichtlich Eindruck machen wollten, das aber auch Angst und Schuldgefühle zeigt, bewusst aus. Er meint zu den zweien, diese Ehrlichkeit sei echte Stärke. Die Jungs bitten ihn, keine Anzeige zu erstatten. Leo ziert sich. «Drogenkonsum wird nicht umsonst als Delikt gewertet; er gilt als «Schaden zufügen»!», wendet er ein, um die Situation nicht zu verharmlosen. Er will keinen Kuhhandel bezüglich der Anzeige machen. Er spürt aber eindeutig, dass die Jugendlichen die Situation und deren Bedeutung nicht einfach auf die leichte Schulter nehmen (abwerten), und entscheidet sich deshalb, nachsichtig zu sein bezüglich einer Anzeige, nicht aber bezüglich der Situation. «Ihr fügt euch Schaden zu und zieht andere mit rein!» Leo schaut kurz auf das Mädchen. «Wie wäre es, etwas **für** andere zu tun statt **gegen** sie?», fragt er aufmunternd. Die Jungs schlagen vor, das Frühstück vorzubereiten. Das Mädchen will sich auch daran beteiligen, was Leo sehr unterstützt. Zu viert kehren sie zurück.

## 12.3 Einhaltung von Weisungen überwachen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen überwachen die Einhaltung von Weisungen, die Klient/innen vom Gericht oder von Behörden erhalten.

- Sozialarbeiter/innen sind gegenüber der Instanz, welche die Weisung und den Auftrag zur Überwachung erteilt haben, rechenschaftspflichtig.

### Einhaltung der Besuchsregeln überwachen

Ein unverheiratetes Paar mit zwei Kindern (zwei- und fünfjährig) trennt sich. Der Kindsvater meldet sich bei der Abteilung Kindes- und Jugendschutz und will Unterstützung, weil seine Expartnerin ihm die Besuche der Kinder verweigere. Der Sozialarbeiter lädt beide Elternteile zu einem Gespräch in sein Büro ein, in dem sehr schnell klar wird, dass die Fronten verhärtet sind und eine einvernehmliche Lösung nicht möglich sein wird. Ebenso klar wird, dass die Kinder unter der Situation leiden und dass sich dieser chaotische Zustand negativ auf ihre Entwicklung auswirkt. Deshalb beantragt der Sozialarbeiter bei der Vormundschaftsbehörde eine Erziehungsbeistandschaft mit besonderen Befugnissen (Art. 308 Abs. 2 ZGB). In weiteren Einzelgesprächen klärt er Bedürfnisse und Möglichkeiten aller Beteiligten ab. Nachdem er sich ein Bild der Situation gemacht hat, stellt er bei der Vormundschaftsbehörde den Antrag, die Besuchsregeln zu verfügen und den Beistand mit der Überwachung zu beauftragen. Auf Antrag des Sozialarbeiters verfügt die Vormundschaftsbehörde Zeit und Dauer der Besuche sowie den Übergabeort. Weil die Stimmung zwischen den Eltern aggressiv geladen war und die beiden schon einige vergebliche Versuche unternommen haben, sich an vereinbarte Regeln zu halten, beschliesst der Sozialarbeiter, die Übergabe in der ersten Zeit durch die Praktikantin begleiten zu lassen. So weiss er erstens, ob die Weisungen eingehalten wurden und erhofft sich zweitens, dass die Eltern durch die Begleitung davon abgehalten werden, sich jedes Mal eine Szene zu machen, und dass sie sich mit der Zeit vielleicht sogar etwas beruhigen.

### Ambulante Massnahmen begleiten

Die Sozialarbeiterin der Bewährungshilfe wird vom Richter beauftragt, einen Klienten bei einer ambulanten Massnahme zu begleiten. Der Klient hat die Weisung erhalten, sich vierzehntäglich bei der Bewährungshilfe zu melden, beim Arzt auf Aufforderung Urinproben abzugeben und regelmässig in die Psychotherapie zu gehen. Die Sozialarbeiterin muss die Einhaltung der Weisungen überwachen und dem Richter halbjährlich Bericht erstatten. Falls sich der Klient nicht an die Weisungen hält, muss die Sozialarbeiterin dem Richter umgehend Meldung machen. Die Sozialarbeiterin nimmt mit dem Arzt und der Psychotherapeutin Kontakt auf und bittet diese, sie darüber in Kenntnis zu setzen, wenn der Klient Termine nicht einhalten sollte.

Dem Klienten legt sie ihre Kontrollfunktion im ersten Gespräch dar. Sie zeigt ihm nochmals die Konsequenzen eines allfälligen Nicht-Einhaltens der Weisungen auf und überträgt ihm die Verantwortung für die Entscheidung, ob er sich im freien Rahmen bewähren will oder ob der Richter erneut über das Strafmass urteilt und allenfalls eine Feststrafe verhängt. Gleichzeitig fragt sie den Klienten nach eigenen Anliegen und beginnt mit ihm zusammen ihre künftige Zusammenarbeit zu gestalten.

## 13 Abklären

---

### 13.1 Abklärungen in Auftrag der Klient/innen (SA)

#### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Um dem Anliegen der Klient/innen gerecht zu werden, braucht es eine differenzierte Einschätzung der Situation.
- Sozialarbeiter/innen machen sich ein Bild, indem sie mit den Klient/innen und Personen aus ihrem Umfeld Gespräche führen.

#### Adoption vermitteln

Der Sozialarbeiter der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz hat mit einem Ehepaar, das sich vor drei Jahren bei der Schweizerischen Fachstelle für Adoptionsvermittlung für eine Adoption angemeldet hat, einen Termin vereinbart. Er sucht Eltern für ein Neugeborenes, das mit leichten Behinderungen zu früh zur Welt gekommen ist. Es ist der Auftrag des Sozialarbeiters, sich ein Bild darüber zu machen, ob sich die beiden als Adoptiveltern

dieses Kindes eignen. Das Gespräch findet beim Ehepaar zu Hause statt. Der Sozialarbeiter fragt sie nach ihren Vorstellungen und Erwartungen und klärt ab, ob sie vielleicht wichtige Aspekte bisher nicht bedacht haben. Dann informiert er sie über Schwierigkeiten, die auftauchen könnten, und fragt, welche Lösungsmöglichkeiten die beiden dafür sähen. Insgesamt geht es dem Sozialarbeiter darum, die Flexibilität, die Bereitschaft, nötigenfalls Hilfe zu suchen, und die Toleranz für mögliche Entwicklungswege des künftigen Adoptivkindes zu prüfen. Das Gespräch soll auch dazu beitragen, die Belastbarkeit des Ehepaars abschätzen zu können. Nach dem Gespräch lässt er dem Paar nochmals zwei Tage Bedenkzeit. Auch er selber braucht diese Zeit, um alle Informationen, über die er verfügt, zu ordnen und sie mit den Anforderungen, denen die künftigen Eltern dieses Kindes voraussichtlich werden gewachsen sein müssen, zu vergleichen. Nach zwei Tagen erkundigt sich der Sozialarbeiter telefonisch beim Ehepaar und freut sich, dass die beiden entschlossen sind, das Kind zu sich zu nehmen. Er organisiert einen Termin im Spital, damit sie es zum ersten Mal sehen können. Zehn Tage später hat er alle Formalitäten erledigt, und die Eltern können das Kind im Spital abholen. Der Sozialarbeiter wünscht ihnen alles Gute und vereinbart einen Besuchstermin in drei Monaten.

### Vorabklärungen treffen

Ein schwer körperbehinderter Mann wendet sich an die Pro Infirmis. Er brauche Unterstützung bei der Suche nach einem Wohnheimplatz. Mit der jetzigen Situation sei er überfordert. Er wolle und könne nicht mehr länger allein in der jetzigen Wohnung leben. Der Mann ist auf Gehhilfen und zwischendurch auch auf einen Rollstuhl angewiesen. Aufgrund seiner Krankheit ist mittelfristig eine weitere Verschlechterung des Gesundheitszustandes zu erwarten. Während des Erstgesprächs zeigt sich, dass der Klient schon mit diversen Beratungsstellen und Institutionen Kontakt hatte oder noch in Kontakt steht. Zudem ist sein Wunsch nach einem Heimplatz mit viel Ambivalenz verbunden. Damit die Sozialarbeiterin der Pro Infirmis die Beratung aufnehmen kann, bittet sie den Klienten um sein Einverständnis, bei den involvierten Beratungsstellen und Personen Vorabklärungen bezüglich der aktuellen Situation vorzunehmen. Sie sichert dem Klienten zu, ihn vollumfänglich über alle erhaltenen Informationen zu informieren, und respektiert auch seinen Wunsch, mit einer bestimmten Person aus privaten Gründen keinen Kontakt aufzunehmen. Mithilfe ihrer Abklärungen erarbeitet sich die Sozialarbeiterin ein Bild der aktuellen und absehbaren Bedürfnisse wie auch der Ressourcen und der Vernetzung des Klienten. Anschliessend ist ihr klarer, welche Rolle im Beratungsprozess sie haben wird und welche Hilfestellungen der Klient von der Pro Infirmis braucht.

## 13.2 Berichte an Behörden verfassen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen erhalten von der Behörde einen Abklärungsauftrag und erstatten Bericht über ihre Erkenntnisse, und/oder
- Sozialarbeiter/innen stellen einen Antrag an die Behörde und begründen diesen mit einem Bericht, und/oder
- Sozialarbeiter/innen führen im Auftrag der Behörde ein Mandat, in dessen Rahmen sie regelmässig Bericht erstatten müssen.
- Aufgrund dieser Berichte entscheidet die Behörde über zivilrechtliche Massnahmen.

### Kindsgefährdung abklären

Der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz liegt eine Gefährdungsmeldung für einen achtjährigen Jungen vor. Er lebe bei einem Mann, der keine Erziehungsberechtigung habe, sondern ein ehemaliger Freund der Kindsmutter sei, von dem sich die Mutter aber schon wieder getrennt habe. Der Sozialarbeiter geht der Sache nach, spricht mit dem Mann, mit dem Kind und mit den Lehrerinnen des Kindes. Das Bild, das sich ergibt, ist widersprüchlich. Einerseits sieht es so aus, als wäre der Junge bei dem Mann besser aufgehoben als bei der Mutter, er komme jetzt wenigstens pünktlich und sauber zur Schule und habe seine Aufgaben gemacht. Andererseits zeigt der Knabe Verhaltensauffälligkeiten und wirkt in Anwesenheit seines Betreuers eingeschüchtert. Dies veranlasst den Sozialarbeiter, weitere Abklärungen vorzunehmen. Er sucht die Kindsmutter auf und spricht auch mit der Grossmutter, bei der die Mutter wieder lebt. Den Knaben lässt er bei einer Kinderpsychologin abklären und führt selber auch nochmals Gespräche mit ihm. Dabei stellt sich heraus, dass der Junge seinem Betreuer sehr ausgeliefert ist, weil dieser sein einziges Zuhause darstellt und die Mutter kein Interesse an ihrem Kind

zeigt. Die Grossmutter, die Kontakt zum Jungen hätte aufnehmen wollen, wurde durch dessen Betreuer ferngehalten. Eine Nachfrage bei der Kinderpsychologin ergibt, dass sie den Verdacht des Sozialarbeiters, dass der Junge sexuell ausgebeutet werde, bestätigt. Daraufhin schreibt der Sozialarbeiter einen ausführlichen Bericht an die Vormundschaftsbehörde, in dem er beantragt und begründet, dass der Junge unter Vormundschaft zu stellen und an einem geeigneten Pflegeplatz unterzubringen sei.

### Rückfallgefährdung einschätzen

Ein Klient wird vom Regierungsstatthalteramt nach wiederholter häuslicher Gewalt in alkoholisiertem Zustand bei der Beratungsstelle für Alkoholprobleme angemeldet. Er hat die Auflage, eine Alkoholtherapie zu machen. Nach den ersten vier Gesprächen muss der Sozialarbeiter ein Gutachten in Bezug auf seine Alkoholabhängigkeit, seine Therapiebereitschaft und seine Rückfallgefährdung zuhanden der Regierungsstatthalterin erstellen. Der Klient kommt regelmässig und pünktlich zu den Sitzungen, ist seinerseits jedoch überzeugt, dass er kein Alkoholproblem habe, und entsprechend auch nicht bereit, das Thema anzugehen. In den beiden letzten Gesprächen hat er jedoch begonnen, über die Beziehung zu seiner Frau zu sprechen. Dabei ist er durchaus in der Lage und bereit, auch eigene Fehler und Anteile am Problem zu erkennen und zu reflektieren.

In seinem Bericht schildert der Sozialarbeiter, dass der Klient bezüglich seiner Alkoholproblematik nicht einsichtig sei und dass auch keine Gespräche zu diesem Thema stattgefunden hätten. Eine Rückfallprognose sei deshalb schwierig zu machen. Hingegen bestünden gute Ansätze dafür, dass die Beziehung zwischen den Eheleuten thematisiert werden könne. Dafür fände es der Sozialarbeiter hilfreich, wenn das Ehepaar zusammen auf die Beratungsstelle käme. Das setze natürlich die Bereitschaft der beiden voraus. Der Klient seinerseits sei mit diesem Vorschlag einverstanden. Es könne also grundsätzlich von einer Therapiebereitschaft des Klienten ausgegangen werden.

## 13.3 Gutachten für das Gericht erstellen (SA)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen erhalten vom Gericht den Auftrag, ein Gutachten oder einen Sozialbericht zu erstellen, der für die Entscheidung über zivil- oder strafrechtliche Massnahmen mitberücksichtigt wird.
- Je nach Bedarf formulieren die Richter/innen spezifische Fragestellungen, zu denen sie Auskunft wünschen.

### Sozialbericht für Zuteilung des Sorgerechts vorbereiten

Das Gericht bittet den Sozialdienst der Gemeinde, einen Sozialbericht zu einzureichen, weil ein Kind den Antrag auf Umteilung des Sorgerechts gestellt habe. Die zuständige Sozialarbeiterin vereinbart einen Termin mit dem sorgeberechtigten Vater. Dabei ist ihr wichtig, dass der antragstellende Sohn und die beiden anderen Brüder zu Hause sind. Als Vorinformation stehen der Sozialarbeiterin nur der Auftrag des Gerichts und das Schreiben des Jungen zur Verfügung. Sie trifft den Vater vor der Türe. Er kommt direkt von der Arbeit. Im Gespräch erläutert sie zuerst ihren Auftrag und ihre Vorstellung über das weitere Vorgehen. Dem Vater ist das Schreiben des Sohnes nicht bekannt, deshalb fasst die Sozialarbeiterin dieses kurz zusammen. Sie fragt nach der Betreuungssituation der Kinder, nach Problemen und Konflikten, die ihm bekannt sind, und wie er damit umgeht. Sie lässt den Vater möglichst frei erzählen. Anschliessend bittet sie ihn, die Söhne dazuzuholen. Sie erklärt nochmals ihren Auftrag und das weitere Vorgehen. Die Situation ist für alle Söhne schwierig. Die Sozialarbeiterin geht auf die genannten Konflikte ein und bespricht mit der Familie mögliche Lösungen. Dabei achtet sie darauf, dass alle zu Wort kommen und alle das sagen können, was ihnen im Moment wichtig ist. Abschliessend zeigen alle zusammen der Sozialarbeiterin ihr Haus. Jeder der Söhne hat ein eigenes Zimmer. Die Knaben erklären der Sozialarbeiterin ihre technischen Anlagen und erzählen auf Nachfragen von weiteren Hobbies. Nach dem Rundgang verabschiedet sich die Sozialarbeiterin. Zurück im Büro formuliert die Sozialarbeiterin für den Bericht an das Gericht so objektiv wie möglich, was sie gesehen und gehört hat.

## Opfer befragen

Der Sozialdienst der Polizei wird vom Untersuchungsrichter beauftragt, ein Kind, das möglicherweise von seinem Vater sexuell misshandelt worden ist, zu befragen. Die Sozialarbeiterin führt eine videodokumentierte, standardisierte Erstbefragung durch. Ihr Kollege überwacht die Aufnahme im Technikraum.

## Suchtgefährdung abklären

Die Jugendanwaltschaft bittet die Drogenberatung, bei einem fünfzehnjährigen Mädchen, das mit verschiedenen kleinen Diebstählen auffällig geworden ist, eine allfällige Suchtgefährdung abzuklären. Die Sozialarbeiterin der Drogenberatungsstelle nimmt mit der Jugendlichen und ihren Eltern Kontakt auf. Sie besucht sie zu Hause und erklärt ihnen ihren Auftrag. In einer ersten Phase möchte sie mit dem Mädchen allein sprechen. Sie schlägt vor, einen gemeinsamen Spaziergang zu machen. Das Mädchen willigt ein. So erfährt die Sozialarbeiterin einiges aus ihrem Leben: dass sie einen behinderten jüngeren Bruder hat, dass die Eltern sehr viel Zeit und Energie für ihn brauchen, dass sie in der Schule Schwierigkeiten hat und sich ausgeschlossen fühlt, dass sie ab und zu kiffte und regelmässig, wenn ihre Eltern es nicht merken, Alkohol trinkt. Die Jugendliche scheint nicht viele Gelegenheiten zum Sprechen zu haben und erzählt und erzählt. Bevor sie zum Haus zurückkehren, erschrickt sie und bittet, den Eltern nicht alles zu erzählen, sie wolle sie nicht enttäuschen und ihnen nicht noch mehr Kummer machen. Sie verspricht auch, inskünftig die Finger von Zeugs zu lassen, das sie nicht bezahlt habe. Das Gespräch mit den Eltern bestätigt die Hypothese, die sich die Sozialarbeiterin aufgrund der Geschichte des Mädchens gemacht hat. Sie sind ziemlich absorbiert mit ihrem behinderten Sohn und erwarten von ihrer Tochter, dass sie nicht auch noch Umstände macht. Dass sie delinquent, können sie nicht in ihr Familienbild integrieren. Die Sozialarbeiterin fragt sich nach dem Gespräch, ob die Jugendliche mit ihren Delikten vielleicht Aufmerksamkeit auf sich ziehen wollte. Sie ist überzeugt, dass es für den weiteren Weg des Mädchens entscheidend ist, ob ihre Bedürfnisse ernst genommen werden. Mit dem Einverständnis der Familie nimmt die Sozialarbeiterin auch mit den Lehrkräften Kontakt auf. Diese berichten von einer unauffälligen Schülerin, die an sich intelligent sei, in der letzten Zeit aber in ihren Leistungen unerklärlicherweise nachgelassen habe. Auf Nachfrage der Sozialarbeiterin fällt den Lehrkräften erst im Gespräch richtig auf, wie isoliert das Mädchen eigentlich ist, und sie können sich sogar erinnern, dass sie ab und zu wegen ihres Bruders, der im Quartier bekannt ist, zum Gespött geworden sei. Das sei aber schon eine Weile her. In der letzten Zeit sei es eher still um sie.

Die Sozialarbeiterin schreibt einen entsprechenden Bericht an die Jugendanwaltschaft, in dem sie die Situation der Jugendlichen darstellt. Ihrer Einschätzung nach ist sie nicht akut suchtgefährdet, potenziell bestehe jedoch die Gefahr, dass das Mädchen weitere Schwierigkeiten haben und machen werde, wenn sie nicht die entsprechende Unterstützung erhalte. Da die Sozialarbeiterin einen guten Draht zu ihr gefunden habe, fände sie es wichtig, sie noch eine Weile weiterzubetreuen und mit ihr abzuklären, wie sie gemeinsam ihre Situation zum Guten verändern könnten. Sie schlägt deshalb vor, im Urteil eine entsprechende Weisung zu erteilen.

## Gutachten für Strafprozess erstellen

Ein Klient, der nach einer bedingten Entlassung durch die Bewährungshilfe betreut wird, ist erneut straffällig geworden. Die zuständige Richterin holt bei der Sozialarbeiterin der Bewährungshilfe ein Gutachten ein und möchte, dass sie Empfehlungen formuliert, mit welchem Urteil sie etwas zu einer positiven Veränderung des Klienten beitragen könnte, d.h., ob sie eine Feststrafe aussprechen oder ihn in eine stationäre Drogentherapie oder ein pädagogisches Wohnheim einweisen solle.

Seit dem letzten Delikt hat der Klient intensiv mit der Sozialarbeiterin der Bewährungshilfe zusammengearbeitet. Sie denkt nicht, dass er dies nur im Hinblick auf das Gutachten getan hat, denn eine solche Veränderung könnte er nicht einfach vorspielen. Es scheint, als hätte er jetzt wirklich gemerkt, dass sich etwas ändern muss. Vielleicht wirkt sich auch positiv aus, dass er eine neue Freundin hat, die nicht aus dem Drogenmilieu stammt und dem Klienten klar vor Augen führt, was sie von ihm erwartet. Jedenfalls hat der Klient einige Monate im Arbeitsprojekt der Bewährungshilfe zuverlässig mitgearbeitet. Im Moment befindet er sich in einer Schnupperwoche für eine Lehrstelle, die er, wenn alles gut läuft, im Sommer antreten könnte. Die Sozialarbeiterin formuliert im Gutachten, welche Fortschritte der Klient in den letzten Monaten gemacht hat, welche Schwierigkeiten weiter fortbestehen und welche Massnahmen in näherer Zukunft geplant sind. In ihrer Empfehlung schreibt sie, dass sie es schade fände, wenn die Bemühungen des Klienten nun wieder gebremst würden. Sie schlägt vor, dass die Richterin den Klienten zu einer ambulanten Massnahme verurteilt, die eine allfällige Feststrafe aufschiebt, bis sich zeigt, ob es ihm wirklich gelingt, Fuss zu fassen.

## 14 Alltag bewältigen (SP)

---

### 14.1 Allein Nachtdienst leisten

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Sozialpädagoge ist im Nachtdienst allein mit den zu Betreuenden.

Lea tritt um 18 Uhr ihren Dienst an. Sie isst zusammen mit der Gruppe. Nach dem reibungslos verlaufenen Abend tritt auch die Bettruhe schnell ein. Dies erstaunt Lea und macht sie aufmerksam. Sie schreibt noch eine Stunde lang Journaleinträge und geht nach 23 Uhr auch zu Bett. Um 3.30 Uhr in der Früh erwacht sie mit einem unguuten Gefühl. Sie schlüpft in eine Trainerjacke und geht leise horchend durchs Haus. Als sie tatsächlich ein Geräusch hört, betritt sie leise besagtes Zimmer und entdeckt ein geöffnetes Fenster. Sie stellt fest, dass eine Jugendliche soeben aus dem Fenster geklettert ist. Lea versichert sich, dass es ansonsten im Haus ruhig ist, und läuft in den Garten hinaus und zur Strasse hinunter. Sie schaut auf ihre Uhr. Nach zehn Minuten entschliesst sie sich, ins Haus zurückzukehren, da die Gruppe unbetreut ist. Im Büro nimmt sie das Blatt «Anleitung in Notsituationen» zur Hand und orientiert sich, was nun zu tun sei. Da es sich um eine gefährdete Jugendliche handelt, die zudem mit einer Strafvollzugsverfügung stationär betreut wird, entscheidet sich Lea, sofort die Polizei anzurufen und nicht erst bis zum Morgen zu warten. Sie macht sich Gedanken, was die Jugendliche wohl trägt, und gibt dem diensthabenden Polizisten deren Signalement durch. Am Morgen informiert sie die Heimleiterin. Beim Frühstück teilt sie den Vorfall der Gruppe mit, bespricht mit den Jugendlichen die Situation und befragt sie dazu. Bei der Übergabe informiert sie ihren Teamkollegen über das Vorgefallene und die eingeleiteten Schritte.

### 14.2 Personentransporte durchführen

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Klienten werden an einen Ort transportiert, den sie nicht selbstständig erreichen können. Ein Fahrzeug der Institution steht zur Verfügung.

Lea fährt mit sechs verhaltensauffälligen Jugendlichen nach dem Abendessen mit dem Heimbus ins Hallenbad. Vor der Abfahrt weist sie die Jungs darauf hin, sie erwarte, dass sie sich so benähmen, dass für sie das Fahren möglich ist. Wer sich nicht daran halte, werde zurück ins Heim speditiert. Während der Fahrt entflammt ein Konflikt zwischen zwei Jugendlichen. Sie schreien herum und beginnen sich zu prügeln. Lea bleibt ruhig und weist sie mit Bestimmtheit zurecht: «Hört sofort auf! Ich fahre euch sonst zurück!» Die Jugendlichen prügeln weiter. Am nächsten geeigneten Ort hält Lea an. Sie nimmt die beiden zur Seite und gibt ihrem Ärger und ihren Erwartungen Ausdruck. Sie setzt die beiden auseinander und fährt in die Institution zurück. Dort übergibt sie die beiden Jugendlichen einem Mitarbeiter und informiert ihn über die Situation. Sie teilt den beiden mit, dass sie anderntags mit ihnen die Situation besprechen und klären werde. Mit dem Rest der Gruppe fährt Lea zum geplanten Hallenbadbesuch.

### 14.3 Sicherheit gewährleisten

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Alle Situationen, in denen Sicherheitsaspekte explizite Aufmerksamkeit verlangen.

Lea telefoniert der städtischen Feuerwehr. Sie möchte, wie letztes Jahr, einen Workshop «Erste Hilfe bei Feuer im Haus» für die Wohngruppe organisieren. Sie lädt dazu eine zuständige Person der Feuerwehr ein.

Im Vorfeld hat Lea die Wohngruppe informiert. Alle Bewohnerinnen und Bewohner sind aufgefordert, an diesem Workshop teilzunehmen. Wichtig ist Lea auch, dass sämtliche neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter teilnehmen. Sie informiert alle über den abgemachten Termin mit der Feuerwehr.

Lea nützt den bevorstehenden Anlass, um einen Kontrollgang durchs Haus zu machen und alles auf feuerpolizeiliche Vorschriften hin zu überprüfen.



- Sind die Fluchtwege markiert und offen (auch nicht durch Möbel usw. verstellt)?
- Wo sind die Feuerlöscher? Letzte Wartung?
- Wo wird geraucht oder mit Kerzen hantiert?

#### 14.4 Sich mit Klient/innen in der Öffentlichkeit bewegen

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Es stehen mindestens zwei Sozialpädagoginnen zur Verfügung.
  - Ausflüge,
  - kulturelle Veranstaltungen,
  - Besuche.

Leo und Lea haben einen Abendausgang an die Mustermesse vorbereitet. Alle Bewohnerinnen haben zugesagt und sind rechtzeitig beim Treffpunkt. Als sie auf dem Messegelände ankommen, läuft Lukas davon. Fast zeitgleich äussert Susanne Angstzustände. Leo und Lea klären ihr gemeinsames Reaktionsverhalten, avisieren die übrigen Teilnehmenden über die Handlungsschritte und führen den Abend mit kleinen, konkreten Schritten gemäss Vorgabe weiter.

Leo macht sich auf die Suche nach Lukas und findet ihn in einer Tiefgarage. Er handelt mit ihm eine adäquate Lösung mit nachvollziehbarer Konsequenz aus. Lea spricht mit Susanne und erfährt, dass diese Angst bekommen hat, Lukas könnte auf die Gasse gehen und sich «was reinziehen». Sie wird instruiert und kann weiter teilnehmen.

#### 14.5 Zu Aktivitäten und Spielen anleiten

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Klient oder die Klientengruppe ist, aufgrund verschiedener Faktoren, angewiesen auf Unterstützung, um Ideen für Spiele oder Aktivitäten zu entwickeln und auszuführen.

Lea arbeitet auf einer Gruppe mit Jugendlichen. In der Zeitspanne zwischen der Erledigung der Verpflichtungen und der Essenszeit gibt es immer wieder Momente, in denen die Jugendlichen unmotiviert auf der Gruppe rumhängen. Während dieser Zeit kommt es auch oft zu Konflikten zwischen einzelnen Jugendlichen.

Lea thematisiert diese Zeitspanne vor dem Abendessen mit der Gruppe. Sie schlägt vor, die Lücke mit einer gemeinsamen Aktivität in Form eines Spiels zu füllen. Nach der Diskussion einigen sie sich gemeinsam auf das Spiel «Rittifussball».

Lea bespricht gemeinsam mit den Jugendlichen die Regeln zum Spiel und hält diese schriftlich fest. Alle Jugendlichen und Lea unterschreiben, um die Verbindlichkeit zu steigern. Anschliessend werden die Regeln an der Infowand aufgehängt. Als Zeitspanne für die Durchführung wird die Zeit zwischen 17.30 und 18 Uhr festgelegt.

Am nächsten Abend macht Lea frühzeitig das nötige Material bereit und schaut, dass alle Jugendlichen und auch sie selber um 17.30 Uhr bereit sind, um nach draussen zu gehen. Alle Mitspieler und auch Lea beziehen ihre Position, und das Spiel kann beginnen. Während des Spiels erinnert Lea immer wieder an die Regeln und garantiert damit einen reibungslosen Ablauf.

Als sich die Gruppe an den Ablauf und die Regeln gewöhnt hat, entsteht ein stimmungsvolles Miteinander, und die Jugendlichen können nach einer halben Stunde kaum mehr aufhören. Trotzdem hält Lea die vereinbarten Zeiten ein, und alle gehen gut gelaunt zum Nachessen.

An einem der folgenden Tage geht Lea nur noch mit und nimmt nicht mehr aktiv am Spielgeschehen teil. Sie lässt die Jugendlichen auch einmal allein gehen und bespricht den Verlauf und die Stimmung am Abend mit der Gruppe. Lea entscheidet sich aber, bewusst immer wieder auch zusammen mit den Jugendlichen zu spielen, denn allein ihre Präsenz hilft der Gruppe als Steuerungselement. Nach einer Woche bespricht Lea mit der Gruppe, ob man es noch weiter machen will oder ein neues Spiel gesucht werden möchte.

Sie nimmt sich vor, in Zukunft vermehrt mit der Gruppe zu spielen oder mindestens Anregung zum Spielen zu geben, da sie auf vielen Ebenen einen Gewinn erkennen kann.

#### 14.6 Rituale gestalten

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Kleine und grosse Übergangssituationen des Alltags und des Lebens:
  - «Kleine»: sich begrüßen, sich verabschieden, Essenssituationen, ins Bett gehen usw.;
  - «Grosse»: Jahresfeste, Geburtstage, Abschiede, Tod.

## Eine Feier gestalten

Sascha hat Mitte August seine Anlehre in der internen Schreinerei begonnen. Zu Beginn der Ausbildung findet eine kleine Feier mit einem Ritual statt. Die Feier wird in der Schreinerei durchgeführt. Lea setzt sich mit Sascha zusammen und bespricht mit ihm, was vorgängig zu erledigen ist. Sie hat den Termin mit dem Heimleiter und dem Betrieb bereits festgelegt und mit Sascha besprochen, wen er alles einladen darf. Sascha hat nun die Aufgabe Einladungen zu kreieren und an die Gäste zu verschicken. Dabei wird er von seiner Bezugsperson unterstützt.

Lea besorgt einen Kuchen und ein kleines, persönliches Geschenk für diesen Anlass. Am Tag der Feier dekoriert sie zusammen mit Sascha den Tisch in der Schreinerei und stellt Kaffee und Kuchen bereit. Zu Beginn stellt Lea alle anwesenden Personen und ihre Rollen vor. Sascha hat vorgängig einige Werkzeuge aus seinem Arbeitsbereich bereitgestellt, die er nun vorstellt und vor den Gästen ausbreitet. Jeder Gast sucht sich einen Gegenstand aus und gibt dem Jugendlichen Gedanken und Wünsche mit auf den Weg. Anschliessend werden die Verträge unterschrieben und danach Kaffee und Kuchen serviert. Zum Abschluss der Feier überreicht Lea ihrem Bezugs-jugendlichen ein Geschenk.

## Rituale planen

Lea informiert die Wohngruppe zwei Monate vor Weihnachten über die Möglichkeit des «Wichtelns» während der Adventszeit.

Sie öffnet die Diskussion im Hinblick auf die bevorstehende Weihnachtszeit. Lea gibt den Mitarbeitenden die Möglichkeit, über eigene Gefühle und Erfahrungen bezüglich «Weihnachten» zu berichten. Ein reger Austausch über gute, schwierige und vorwiegend ambivalente Erinnerungen und Empfindungen findet statt. Lea fragt nach, ob das Team «Weihnachten feiern» in der Institution denn als sinnvoll einschätzt angesichts so grosser Ambivalenzen. Worauf das Team sich sehr schnell einig ist, dass es mit den Bewohnerinnen sehr wohl Weihnachten feiern möchte.

Nun delegiert Lea die Organisation des «Wichtelns» an eine Mitarbeitende. Jemand schlägt vor, zusammen mit den Bewohnerinnen das Haus zu schmücken, und plötzlich sprudeln die Ideen: backen, täglich Lieder singen, Schmuck basteln usw. Lea bildet eine Arbeitsgruppe, die verantwortlich zeichnet, den eigentlichen Weihnachtsabend vorzubereiten sowie die Koordination für die Adventszeit zu übernehmen. Bereits geklärte Aufgaben werden verteilt.

## 14.7 Essenssituation gestalten

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Frühstück,
- Mittagessen,
- Abendessen,
- Pausenmahlzeiten.

Anita, eine siebzehnjährige Jugendliche, die seit sechs Monaten auf einer Mädchengruppe lebt, hat das Nachtessen fast fertig vorbereitet, sie bittet eine andere Jugendliche, für sie die Salatsauce zu machen, und läutet die Glocke für das Nachtessen. Anita hat für fünf Jugendliche und zwei Sozialpädagoginnen den Tisch gedeckt. Lea, die Sozialpädagogin, macht die Musik in der Küche aus und setzt sich an den Tisch. Von den Jugendlichen sind erst Anita und Deborah am Tisch. Anita findet es mühsam und unhöflich, dass noch so viele fehlen, alle wissen ja eigentlich, dass es um 18.30 Uhr Essen gibt. Langsam kommen die Jugendlichen nach unten oder vom Ausgang zurück. Auch Rahel, die zweite Sozialpädagogin, die heute arbeitet, kommt erst jetzt zu Tisch, sie hatte ein wichtiges Telefongespräch. Die meisten der Jugendlichen sind sichtlich hungrig und schöpfen sich und manchmal auch den anderen. Die eine fragt, ob es Zwiebeln in der Salatsauce habe, und mault darüber. Rahel fragt

Anita, warum sie nicht esse. Anita meint, ihr sei der Appetit vergangen, sie habe sich Mühe gegeben, und alle kämen zu spät und würden nur motzen. Rahel entschuldigt sich bei Anita für ihr Zuspätkommen und kann Anitas Frust verstehen. Die Gruppe reagiert irritiert und findet, Anita solle nicht übertreiben, so sei es fast immer, und gemotzt habe niemand. Es entsteht eine lebhafte Diskussion. Es wird deutlich, dass die meisten auch schon gefrustet waren, wenn sie gekocht hatten und die anderen zu spät oder gar nicht kamen. Eine findet, Anita solle doch keinen Stress machen, in Zukunft auch nicht mehr so aufwendig kochen, dann sei sie nicht mehr gefrustet. Eine andere findet das schade, denn sie esse gerne mal was anderes und finde, Anita koche super. Lea schaltet sich ein und versucht, die Diskussion in die Richtung zu lenken, was es denn brauche, damit die Köchin gerne koche. Es kommen einzelne gute Vorschläge, zum Beispiel, dass man nur sagen solle, was gut sei, und nicht, was nicht gut sei. Ein anderer Vorschlag ist, dass jene, die zu spät seien, nichts mehr zu essen bekommen oder noch schlimmere Strafen. Das finden wieder einige nicht gut, denn wegen dem Essen komme man ja «nach Hause». Anita findet, dass sie gerne koche, sie versuche sich immer zu merken, wer was nicht gern habe, und das sei ein Riesenstress. Vielleicht könnte man ja ein Plakat machen, wo jede zwei Lebensmittel, die sie nicht gern habe, aufschreiben könne. Alle sind voller Tatendrang, Lea holt die Pinnwand und schreibt die Vorschläge auf ein grosses Papier. Rahel schlägt vor, dass sie erst am Sonntag in der Gruppensitzung, wenn die Gruppe vollständig sei, die definitiven Beschlüsse fassen sollten. Bis dahin könnten alle ihre Ideen aufschreiben. Die Diskussion geht munter weiter, alle erzählen von ihren Erlebnissen, wie es ihnen erging, als sie frisch auf der Gruppe waren und noch kaum kochen konnten usw.

## 15 Pflegen bei Mehrfachbehinderung (SP)

---

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Das Kind (oder der/die Jugendliche) ist mehrfach behindert. Es ist teilweise oder ganz darauf angewiesen, gepflegt, richtig gelagert und gehoben sowie ernährt zu werden.

Lea arbeitet als Sozialpädagogin auf einer Wohngruppe, auf der auch die mehrfach behinderte Sarah lebt. Das Mädchen ist gelähmt und leidet an schweren Spasmen in den Extremitäten. Es ist inkontinent und trägt Spezialwindeln. Lea wurde von der Teamleiterin, die auch diplomierte Kinderkrankenschwester ist, gründlich in die Pflegearbeit eingeführt. Zudem hat sie den internen Pflegekurs sowie einen Nothelferkurs besucht. So ist Lea mittlerweile in der Lage, Sarah fachgerecht zu waschen, richtig zu lagern und sie schonend in den Rollstuhl zu platzieren. Sie kann ihr auch über die Magensonde flüssige Nahrung zuführen und die vorgeschriebenen Medikamente verabreichen.

Dank zunehmender Erfahrung kann sie heute sogar den Gefühlszustand von Sarah (die sich nicht sprachlich mitteilen kann) gut beurteilen. Sie hat keine Angst mehr, wenn Sarah oder ein anderes Kind einen schweren epileptischen Anfall hat, denn sie beherrscht das Vorgehen bei einem solchen Ereignis. Es beruhigt sie dennoch, dass sie weiss: Im Notfall kann sie ihre Vorgesetzte oder den Notfallarzt telefonisch erreichen. Es macht ihr Freude zu sehen, dass sich Sarah in ihrer Gegenwart anscheinend wohl und sicher fühlt. Zudem hat sie als Sozialpädagogin Dinge gelernt, die ihr auch im Umgang mit den körperlich fitten Kindern – ja sogar im privaten Leben – durchaus von Nutzen sind.

### 16 Sozialpolitisches Engagement (SA/SP)

---

#### 16.1 In Interessenverbänden mitarbeiten (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen organisieren sich in Interessenverbänden (Berufsverbände, Dachverbände usw.), um gemeinsam ihren Vorschläge und Forderungen bei politischen Instanzen und in der Öffentlichkeit mehr Nachdruck zu verleihen.
- Sozialarbeiter/innen tauschen ihr Wissen und ihre Erfahrungen auf einer übergeordneten Ebene aus, um ihre Forderungen argumentativ gut untermauern zu können.

Eine Sozialarbeiterin des Frauenhauses nimmt stellvertretend für das Team an den Sitzungen des Dachverbandes Schweizerischer Frauenhäuser teil. Hier werden gemeinsame Interessen der Frauenhäuser besprochen und Massnahmen zu deren Durchsetzung geplant. So gibt der Dachverband Stellungnahmen zu politischen Entscheidungen ab oder organisiert gemeinsam eine Protestveranstaltung, um auf eine Forderung oder auf ein Thema aufmerksam zu machen. Gleichzeitig dient der Dachverband aber auch dazu, Erfahrungen und Wissen auszutauschen und einander gegenseitig zu unterstützen. Und schliesslich werden auch Fragen der Zusammenarbeit zwischen den Frauenhäusern diskutiert und geregelt, so zum Beispiel die gegenseitige Aufnahme von Frauen in speziell gefährdeten Situationen oder wenn ein Haus überfüllt ist. An der nächsten Sitzung geht es darum, Fragen der Sicherheit zu besprechen, nachdem in zwei Häusern Frauen tödlich verletzt worden sind. Alle Häuser stellen ihr Sicherheitskonzept vor und diskutieren Möglichkeiten und Grenzen, für Klient/innen und Sozialarbeiter/innen Sicherheit zu gewährleisten. Die Sozialarbeiterin, die an der Sitzung teilgenommen hat, informiert ihre Kolleginnen über die Ergebnisse. Gemeinsam beschliessen sie, bei ihrem Vereinsvorstand bauliche Massnahmen zu beantragen. Für ihr Argumentarium gegenüber dem Vorstand werden sich die Teamfrauen auf die Diskussion in der Dachorganisation stützen.

#### 16.2 Bedürfnisse erheben (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen betrachten ihre Einzelfallarbeit auch aus einer sozial-ökologischen Perspektive, stellen Gemeinsamkeiten in Problemlagen und Bedürfnissen fest und/oder nehmen die Entstehung neuer Problemlagen in ihrem Arbeitsbereich wahr.
- Sozialarbeiter/innen erarbeiten sich die Grundlagen, um den Bedarf an weitergehenden oder alternativen Massnahmen und Angeboten einzuschätzen und begründete Forderungen zu stellen.
- Sämtliche themenspezifische Arbeiten mit diversen Zielgruppen.

#### Themenorientierte Zielgruppenarbeit (SP)

Konzeptionell sind Lea und ihr Team daran, eine Zielgruppenarbeit zu entwickeln, die für den sozialpsychiatrischen Bereich der Stadt ein Novum bedeutet. Es geht darum, für junge Erwachsene mit psychischen Schwierigkeiten ein alters- und entwicklungsadäquates Hilfsangebot zu schaffen. Um bereits vorhandenes Know-how aus ähnlichen Institutionen nutzen zu können und in den Pionierprozess einfließen zu lassen, laden Lea und ihr Team Fachpersonen aus dem ambulanten, dem teilstationären und dem stationären Bereich (auch aus anderen Städten) ein. Lea leitet dieses Hearing, mit dem Ziel, konkrete Beispiele der Handlungsansätze und der konzeptionellen Grundlagen der einzelnen Angebote zu erhalten. Auch achtet sie darauf, eine Fremdeinschätzung der Fachleute auf mögliche Schwachstellen des Konzeptes einzuholen. Im Weiteren erarbeiten Lea und ihr Team einen Fragebogen mit konkreten Beispielen zum neu erschaffenen Konzept. Dieser Fragebogen wird an zuweisende, prozessbeteiligte, prozessanschliessende und prozessberatende Stellen gesandt, um ebenfalls nützliche Hinweise und Anregungen für die konkrete Umsetzung des Konzeptes einzuholen. Schliesslich werten Lea und ihr Team die themenorientierte Datenmenge aus und passen die konzeptionellen Grundlagen den neuen Erkenntnissen an. Wenige Wochen später wird die Fachöffentlichkeit zum Start der Umsetzung des neuen Kon-

zeptes mit einem «Tag der offenen Tür» eingeladen. Innert Kürze erreicht die Wohngruppe eine beachtliche Resonanz und findet eine ideale Vernetzung mit interessierten Fachleuten für die weitere Zusammenarbeit vor.

### Bedürfnisse erheben und Lösungen vorschlagen (SA)

Den Sozialarbeiter/innen eines regionalen Sozialdienstes fällt auf, dass sie in letzter Zeit vermehrt Gefährdungsmeldungen für Kinder bekommen haben. Vor allem Lehrer/innen melden sich häufig mit der Feststellung, dass ein Kind in der Schule auffällig sei und nicht mehr mitgetragen werden könne, dass die Eltern aber nicht in der Lage oder gewillt seien, das Problem lösen zu helfen. Bei den Abklärungen ergibt sich oft, dass die Kinder aus fremdsprachigen Familien kommen, die in den Gemeinden schlecht vernetzt sind. Die Sozialarbeiter/innen bekommen das Gefühl, dass die Schule die schwierigen Kinder dem Sozialdienst übergeben möchte. Sie finden es aber schade, wenn die Probleme auf dieser Ebene gelöst werden müssen, und überlegen sich andere Möglichkeiten. Um Genaueres über die Situation zu erfahren, stellen die Sozialarbeiter/innen diejenigen Daten zusammen, über die sie verfügen oder an die sie einfach gelangen können: Zahlen über Gefährdungsmeldungen und deren Hintergründe, Zahlen der Bevölkerungsentwicklung, Angebote für fremdsprachige Eltern, Angebote für Lehrer/innen, Bedürfnisse der Klient/innen, die sie im Zusammenhang mit einer Gefährdungsmeldung kennenlernen, eigene Einschätzung der Problemlage und des Hilfsbedarfes. Ihre Ergebnisse fassen sie in einem Bericht an die Behörden zusammen, in dem sie Vorschläge zur Zusammenarbeit Schule – Sozialdienst machen und Empfehlungen über nötige Hilfestellungen für fremdsprachige Eltern abgeben. In verschiedenen Gesprächen, zu denen die Behörden Vertreter/innen des Sozialdienstes und der Schule einladen, werden kurz- und langfristige Massnahmen besprochen und geplant.

### 16.3 Themen lancieren (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen nehmen Themen und Probleme wahr, die in der Öffentlichkeit bisher keine oder wenig Beachtung finden.
- Sozialarbeiter/innen suchen nach Mitteln und Wegen, diese Probleme ins öffentliche Bewusstsein zu rufen, letztlich mit dem Ziel, dass private und öffentliche Ressourcen dafür bereitgestellt werden, um einen Problemlösungsprozess in Gang setzen zu können.

Die Sozialarbeiter/innen der Präventionsfachstelle überlegen sich seit Längerem, wie sie das Frauenthema «Gesundheit» auch zum Männerthema machen könnten. Jetzt ist der kantonale Gesundheitsbericht neu erschienen und liefert eindeutige Zahlen: Männer trinken mehr Alkohol, leiden häufiger an Herz-Kreislauf-Krankheiten, sind suizidgefährdeter und haben mehr Übergewicht als Frauen. Das Team entwickelt die Idee für eine Kampagne zum Thema «Männergesundheit» und kontaktiert verschiedene Einrichtungen, die männerspezifische Angebote führen. Alle haben Interesse am Thema und arbeiten gemeinsam einen Projektvorschlag für die Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons aus. Gleichzeitig suchen sie nach anderen Geldgebern für die Kampagne: Krankenkassen, Versicherungen, Migros, Coop usw. schreiben sich gerne ein Engagement für die Gesundheit auf die Flagge und sprechen einen Geldbetrag. Mit der Unterstützung des Kantons wird die Kampagne geplant und umgesetzt.

### 16.4 Lobbyarbeit machen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Klient/innen der Sozialarbeit werden bei der Durchsetzung ihrer Interessen dadurch behindert, dass sie machtmässig stark unterlegen sind und sich zahlenmässig zu wenig gut organisieren können.
- Sozialarbeiter/innen nehmen Kontakt zu Personen auf, die mit mehr Macht und Einfluss ausgestattet sind, und versuchen diese von der Richtigkeit der Forderungen zu überzeugen, und/oder
- Sozialarbeiter/innen mobilisieren eine grosse Anzahl Personen, die sich für die Anliegen der Klient/innen einsetzen.

Ein Sozialarbeiter des Vormundschaftsamtes erfährt von einem seiner Klienten, dass ihm der städtische Sozialdienst den Grundbedarf II ohne Begründung aus dem Budget gestrichen habe. Der Sozialarbeiter geht der Sa-

che nach und erfährt, dass der neue Sozialdirektor der Stadt dies als Sparmassnahme, die er schon im Wahlkampf angekündigt hatte, beschlossen habe. Der Sozialarbeiter nimmt mit seinen Kolleg/innen im Amt Kontakt auf und fragt nach deren Ansichten und Absichten. Praktisch einhellig finden die Sozialarbeiter/innen, dass diese Kürzung aus professioneller Sicht nicht vertretbar sei, und beschliessen, Druck auf das Sozialdepartement zu machen. Sie organisieren sich und sprechen das Vorgehen untereinander ab. Diejenigen, die Kontakt zu Politiker/innen haben, werden dort vorstellig und schildern den Sachverhalt und die Forderung, dass dieser Beschluss rückgängig gemacht werde, mit dem Resultat, dass sich der Sozialdirektor für seinen Entscheid im Stadtrat verantworten muss. Diejenigen, die mit anderen Sozialarbeiter/innen gut vernetzt sind, setzen ein öffentliches Schreiben an den Sozialdirektor auf und sorgen dafür, dass der Brief von möglichst vielen sozial Tätigen in der Stadt unterschrieben wird. Und diejenigen, die einen guten Draht zur Presse haben, führen Gespräche mit Journalist/innen, die sich bereit erklären, anhand von Klientengeschichten aufzuzeigen, was die Budgetkürzung für ihren Alltag bedeutet. In den drei zum Thema erschienen Artikeln setzen die Journalist/innen die Schwierigkeiten, die den Klient/innen dadurch entstehen, in Beziehung mit dem für die Stadt an sich läppischen Betrag, der so eingespart wird, und mit anderen Ausgaben, die der Sozialdirektor mit leichter Hand tätigt. Nach wenigen Wochen kann den Klient/innen der Grundbedarf II wieder ausbezahlt werden.

## **16.5 Labels vergeben (SA)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Die gesellschaftliche Stellung der Klient/innen der Sozialarbeit wird zunehmend schwierig.
- Um die Interessen ihrer Klient/innen durchzusetzen, müssen Sozialarbeiter/innen die Unterstützung von Politik und Wirtschaft organisieren. Anreizsysteme sind dabei oft wirksamer als Druckmittel.
- Sozialarbeiter/innen müssen kreative Mittel und Wege finden, um für die Anliegen ihrer Klient/innen zu werben.

Die Sozialarbeiter/innen einer Jugendberatungsstelle stellen fest, dass es für die Jugendlichen zunehmend schwierig wird, auch mit guten Voraussetzungen und der entsprechenden beraterischen Unterstützung eine Lehrstelle in einem Betrieb zu finden. Sie kreieren die Idee eines Labels, das Firmen erhalten, die regelmässig Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen. Um dem Label ein Gewicht zu geben, kontaktieren die Sozialarbeiter/innen verschiedene Schlüsselstellen in der Region und motivieren sie zur Mitarbeit. Im Gremium, das die Kriterien für das Label festsetzt und die Firmen auf die Erfüllung der Kriterien hin prüft, sitzen schliesslich: ein Vertreter der Jungen Wirtschaftskammer der Region, ein Vertreter der regionalen KMU-Organisation, die Grossrätin einer Jungpartei, ein Gewerkschaftsvertreter und eine Sozialarbeiterin der Jugendberatungsstelle. Um das Label in der Region einzuführen und bekannt zu machen, erhalten die ersten zehn ausgezeichneten Betriebe einen speziellen Preis, den eine grosse Jugendstiftung finanziert.

## **16.6 Stellungnahmen abgeben (SA)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen werden angefragt oder ergreifen von sich aus die Initiative, um zu politischen Fragen (Gesetzesvorlagen, umgesetzte gesetzliche Grundlagen usw.) zuhänden der betroffenen Instanzen, wie auch zuhänden von engagierten Politiker/innen oder der breiteren Öffentlichkeit fachlich Stellung zu nehmen und die Interessen ihrer Klient/innen zu vertreten.

Teilnahme an Vernehmlassung

Der Regierungsrat gibt ein Gesetz in die Vernehmlassung, das die Rechte von Menschen mit Behinderungen tangiert. Pro Infirmis wird eingeladen, sich an der Vernehmlassung zu beteiligen. Die Sozialarbeiter/innen der Beratungsstelle erhalten von der Geschäftsleitung den Gesetzestext mit dem Hinweis auf die wichtigen Stellen. An der nächsten Teamsitzung erarbeitet das Team eine gemeinsame Stellungnahme. Dabei ist jedes einzelne Statement und eine klare Formulierung von Bedeutung. Es ist den Sozialarbeiter/innen ein Anliegen, sowohl auf Stärken des Gesetzesentwurfs als auch auf Schwächen und Lücken aufmerksam zu machen. Parallel zur Stellungnahme nimmt die Pro Infirmis zu engagierten Politiker/innen Kontakt auf, damit die Anliegen von Menschen mit Behinderungen auch über diesen Weg eine Aufnahme im neuen Gesetz finden.

## Stellungnahme zu neuem Gesetz

Das neue Sozialhilfegesetz ist im Kanton eingeführt. Auf dem Sozialdienst konstatieren ein paar Mitarbeiter/innen nach einiger Zeit negative Auswirkungen, die sie mit ihrem professionellen Berufsverständnis nicht vereinbaren können. Sie bringen die Angelegenheit in die Teamsitzung. Es findet eine engagierte bis hitzige Diskussion statt. Die Leiterin des Sozialdienstes erklärt sich bereit, die Schwierigkeiten der entsprechenden kantonalen Instanz vorzubringen. Sie findet dort kein Gehör für die Anliegen der Sozialarbeiter/innen. Das Team des Sozialdienstes verfasst eine Stellungnahme an die nächsthöhere Instanz mit Kopie an entsprechend engagierte Politiker/innen.

### 16.7 Missstände publik machen und angehen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen begegnen im beruflichen Alltag einem Missstand, z.B. einer Lücke im Angebot sozialer Dienstleistung, einer nicht zu rechtfertigenden Ungleichbehandlung von Klient/innen, einer willkürlichen Anwendung von gesetzlichen Grundlagen, Gesetzen, welche die Menschenrechte von Klient/innen verletzen.
- Es sind mehrere Klient/innen – oder eine ganze Klientengruppe – durch diesen Missstand betroffen.
- Die Sozialarbeiter/innen können den Missstand nicht selber beheben.
- Der Missstand ist von den Behörden und/oder der Öffentlichkeit nicht erkannt oder wird verschwiegen.
- Sozialarbeiter/innen setzen sich dafür ein, die Sache publik zu machen, und fordern zuständige Stellen auf, entsprechende Massnahmen zu treffen.

Ein fünfzehnjähriger Junge wird vom Lehrer zur Schulsozialarbeiterin geschickt. Er stammt aus einem afrikanischen Land und lebt als Flüchtling ohne Familienangehörige in der Schweiz. Er wohnt im Asylheim der Gemeinde und teilt das Zimmer mit vier erwachsenen Männern. Der Junge ist verwahrlost, und seine Betreuungssituation entspricht nicht seinem Alter und seinen Bedürfnissen. Die Schulsozialarbeiterin informiert sich bei verschiedenen regionalen und kantonalen Stellen, wie die Situation des Jungen verändert werden könnte. Es stellt sich heraus, dass keine finanziellen Mittel vorhanden sind, um eine angemessene Betreuungssituation zu gewährleisten. Der Junge ist kein Einzelfall. Es besteht eine Lücke im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die ohne Angehörige in der Schweiz Zuflucht finden. Die Schulsozialarbeiterin bespricht die Situation mit den Behörden ihrer Gemeinde. Die Vormundschaftspräsidentin erkennt den Missstand. Gemeinsam schreiben sie dem Bund einen Brief und zeigen die Situation der Jugendlichen auf. Sie warten ab, ob sie auf diesem behördlichen Weg etwas erreichen. Andernfalls fassen sie ins Auge, Politiker/innen und die breite Öffentlichkeit zu informieren.

### 16.8 Brachliegende Ressourcen nutzen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen entdecken in ihrer Arbeit ungenutzte Ressourcen, z.B. Fähigkeiten und Fertigkeiten von Bürger/innen, zweckgebundene Gelder, Räumlichkeiten, bisher nicht beachtete gesetzliche Grundlagen, Versicherungsansprüche, und machen diese für eine Gruppe von Klient/innen mit entsprechendem Bedarf nutzbar.

Der Sozialarbeiterin der Pro Senectute fällt auf, dass sich in der Stadt eine neue Bevölkerungsgruppe bildet: «die jungen Alten». Es sind Frauen und Männer Anfang sechzig, frisch pensioniert oder frühpensioniert, die körperlich und geistig fit sind, über qualifizierte Berufsausbildungen verfügen, diese aber nirgends mehr einsetzen können. Die Sozialarbeiterin schlägt der Geschäftsleitung vor, diese Ressourcen zu nutzen und ein Netz von freien Mitarbeiter/innen aufzubauen, die ältere Klient/innen bei Steuererklärungen unterstützen und Treuhänderdienste anbieten. So können beide Seiten, die «jungen Alten» und die «alten Alten», profitieren, und die Solidarität unter den Bevölkerungsgruppen wird gestärkt. Die Geschäftsleitung nimmt den Vorschlag auf und baut den «Treuhänder- und Steuerklärungsdienst» für alte Menschen auf. Die freien Mitarbeiter/innen erhalten pro Mandat eine kleine finanzielle Entschädigung.

## 17 Öffentlichkeitsarbeit

---

### 17.1 Für Anliegen der Klient/innen sensibilisieren (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Die breite Öffentlichkeit distanziert sich von Anliegen und Interessen der Klient/innen Sozialer Arbeit, sodass diese als randständig erscheinen und in ihrer näheren und weiteren Umgebung wenig Unterstützung erhalten.
- Sozialarbeiter/innen schaffen und/oder nutzen Gelegenheiten, um die Situation ihrer Klient/innen einführbar und nachvollziehbar zu machen, sodass nicht betroffene Bürger/innen eine Vorstellung davon erhalten, «dass ihnen das auch passieren könnte», bzw. dass sie besser wahrnehmen, was in ihrer Umgebung vor sich geht, um vielleicht einmal Unterstützung anbieten zu können.
- Gleichzeitig wollen Sozialarbeiter/innen dazu beitragen, dass sich nicht direkt betroffene Stimmbürger/innen so verhalten, dass die Rahmenbedingungen für die Klient/innen verbessert bzw. nicht verschlechtert werden.

Leserbrief schreiben

Die Sozialarbeiterin einer Präventionsfachstelle liest in der Zeitung einen Artikel zu übergewichtigen Kindern. Sie ärgert sich sowohl über das stigmatisierende Bild wie auch über den Text, indem wenig sensibel auf die Situation von Betroffenen eingegangen und die Suchtproblematik ihrer Ansicht nach nicht erfasst wird. Sie beschliesst, eine Gegendarstellung in Form eines Leserbriefs zu schreiben. Mit ihrer Vorgesetzten bespricht sie, ob sie den Brief als Privatperson oder als Angestellte der Institution schreiben soll. Gemeinsam vereinbaren sie, dass die Sozialarbeiterin den Leserbrief als Fachangestellte schreibt und die Vorgesetzte ihn liest, bevor er abgeschickt wird. Es ist der Sozialarbeiterin wichtig, in ihren Ausführungen darauf hinzuweisen, dass es sich für übergewichtige Kinder (und Erwachsene) geradezu kontraproduktiv auswirkt, wenn man mit dem Finger auf sie zeigt. Sie zieht einen Vergleich zum Thema Alkoholabhängigkeit, bei dem heute allen klar ist, dass man nicht einfach sagen kann, das Trinken sei das Problem an sich, und wenn jemand nur aufhören würde, hätte er kein Problem mehr. Damit möchte sie dazu beitragen, dass Übergewicht nicht immer auf dem Hintergrund von (Selbst-)Verschulden diskutiert und die Problemlösung den Betroffenen allein überlassen wird. Ihrer Ansicht nach gehört eine gesellschaftliche Perspektive ebenso zur Problemsicht wie die Frage, welche Bedürfnisse denn hinter dem (Zu-viel-)Essen stehen, dies gerade auch bei Jugendlichen. Aus ihrer fachlichen Sicht fügt sie noch einige Gedanken bei, was Prävention gegen Übergewicht im Kindes- und Jugendalter auch noch alles bedeuten könnte.

Vorträge halten

Die Sozialarbeiterin des Frauenhauses wird von einem Pfarrer gebeten, am Sonntag in die Predigt zu kommen und etwas über ihre Arbeit zu erzählen. Die Sozialarbeiterin schildert zu Beginn ein typisiertes Fallbeispiel, an dem sie konkret aufzeigt, wie die Situation einer betroffenen Familie aussieht und was Bedürfnisse und Anliegen der Klient/innen sind. Die Sozialarbeiterin möchte damit zeigen, dass die Welt der Zuhörer/innen und die Welt der Betroffenen nicht allzu weit auseinanderliegen, und gleichzeitig darauf hinweisen, dass es Situationen gibt, in denen eine Familie nicht mehr selber zurechtkommt und deshalb professionelle Unterstützung braucht – dies einerseits, um für Verständnis für die Klient/innen zu werben und aufzuzeigen, dass es Institutionen wie das Frauenhaus braucht, andererseits sollen die Zuhörer/innen aber auch wissen, wie sie reagieren können, wenn sie Kenntnis von einer Gewaltsituation in ihrer Umgebung haben.

Fachartikel schreiben

Die Pro Infirmis des Kantons gibt in regelmässigen Abständen eine Zeitschrift heraus, in der behindertenspezifische Themen behandelt werden. Diese richtet sich an direkt Betroffene, Fachpersonen, Spender/innen und die interessierte Öffentlichkeit. Die Sozialarbeiter/innen der Beratungsstelle verfassen Artikel zum jeweiligen Thema. Sie lassen dabei eigene Erfahrungen und recherchiertes Wissen einfließen. Den Betroffenen sollen wichti-



ge Informationen zugänglich gemacht, die Öffentlichkeit soll für Anliegen von Menschen mit einer Behinderung sensibilisiert werden.

## 17.2 Das eigene Angebot bekannt machen (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Es ist in der Öffentlichkeit wie auch in Fachkreisen oftmals unklar, was soziale Institutionen für Aufgaben, Pflichten und Unterstützungsmöglichkeiten haben, oder es existieren diffuse, nicht der Realität entsprechende Bilder.
- Sozialarbeiter/innen informieren Fachleute, potenziell Betroffene wie auch die breite Öffentlichkeit über ihr Angebot und über den Zugang zu den Dienstleistungen.
- Sozialarbeiter/innen nutzen verschiedenste Wege, um ihr Angebot publik zu machen: Prospekte und Flyer verteilen und auflegen, Fachartikel publizieren, Zeitungsartikel schreiben, Inserate schalten, Hinweise im Internet anbringen, Plakate aufhängen, Kleber, Buttons oder Ähnliches bedrucken, Vorträge halten, Jahresbericht versenden usw.
- Planung und Durchführung von themenspezifischer Informationsarbeit.
- Information und Werbung für sämtliche Veranstaltungen, in welche die Öffentlichkeit miteinbezogen werden soll.
- Planung und Durchführung einer Medienorientierung: Pressekonferenz, Radio, Fernsehen.
- Sämtliche Berichte, die an die öffentliche Presse gehen.

### Medienorientierung planen und durchführen (SA/SP)

Lea wird beauftragt, ein neues Konzept, das ein Novum in der Region darstellt, umzusetzen. Wenige Wochen vor der offiziellen Eröffnung will Lea eine grössere Medienorientierung durchführen. Sie liest sich die lokalen Zeitungen durch und sammelt die Texte, die ihre neue Zielgruppe betreffen, und beobachtet, in welchen Zusammenhängen diese erwähnt wird. Nachdem sie den geeigneten «Aufhänger» gefunden hat, schreibt sie die Einladung für die Journalist/innen. Um ein möglichst grosses Medienecho zu erreichen, lädt Lea Schlüsselpersonen aus dem Sozialbereich, der Politik und wenn möglich Personen der neuen Zielgruppe ein, die über die Wichtigkeit eines solchen Angebots sprechen. Um Doppelspurigkeiten zu vermeiden, bespricht sie mit den Referent/innen die Themen und fordert den jeweiligen Text in schriftlicher Form ein. Die Texte stellt Lea zu einer Pressemappe zusammen, die sie den Journalist/innen an der Medienorientierung aushändigt und den Abwesenden nachsendet. Für die Medienorientierung wählt Lea einen geeigneten Raum, der für alle leicht zu finden ist. Für die Referent/innen und sich selbst macht sie Namensschilder. Den Raum richtet sie optimal ein und stellt Gläser und Mineralwasser bereit. Nach der Medienorientierung sammelt Lea die Pressetexte und nimmt Radio- und Fernsehsendungen auf. Die verschiedenen Medienberichte vergleicht sie und wertet aus, ob die Medienorientierung ihr Ziel erreicht hat.

### Über Veranstaltungen informieren und Werbung betreiben

Zweimal jährlich publiziert Lea mit der Geschäftsstelle der Gesamtinstitution eine Zeitung für die aktuellen und auch ehemaligen Hilfssysteme, die allgemeine Fachöffentlichkeit, Donator/innen und andere Interessierte. Redaktionell unterteilt sie die Zeitung in verschiedene Rubriken, wie Trägerschaft, Wohnheime, Personelles, Fachliches und Veranstaltungen. Unter der Rubrik Trägerschaft werden strategische und andere institutionsübergreifende Themen präsentiert. Aus den verschiedenen Wohnheimen kommen Erlebnisberichte sowie Projektbeschreibungen zusammen. In der Rubrik Fachliches werden berufsspezifische Themen diskutiert und unter Personellem allfällige Mutationen oder Kurzbeschriebe der Mitarbeitenden. Schliesslich findet der/die interessierte Leser/in in einer weiteren Rubrik diverse Hinweise auf kommende Veranstaltungen, die im nächsten Halbjahr in irgendeinem Bereich der Gesamtinstitution stattfinden werden. Zu Beginn des Semesters lädt Lea die PR- und Marketing-Verantwortliche aus dem Trägerverein sowie die delegierten Mitarbeiter/innen, Betreuer/innen wie auch Bewohner/innen aus den Wohnheimen zu einer ersten Redaktionssitzung ein. Meistens muss in dieser Sitzung die Fülle aller Vorschläge und Ideen eingegrenzt werden, damit der quantitative Rahmen der Zeitung wie auch die zeitlichen Ressourcen aller Beteiligten eingehalten werden. Schliesslich endet die Sitzung mit dem definitiven Festlegen des Redaktionsschlusses und der personellen Zuteilung des aktuellen Editorials. Danach haben alle Beteiligten mindestens zwei Monate zur Verfügung, um zu interviewen, zu texten, zu

fotografieren usw. Lea koordiniert zwischenzeitlich den Prozess, informiert die Druckerei über den festgelegten Zeitplan und bestellt eventuell gleichzeitig bereits Versandmaterial. Für die Phase nach dem Redaktionsschluss hat sich Lea genügend zeitliche Ressourcen eingeplant. Denn das Lektorat, auch an andere Mitarbeitende delegiert, sowie das anschliessende Layouten des Textmaterials sind sehr zeitaufwendige Arbeitsschritte. Kommt hinzu, dass es gewöhnlich Leas Aufgabe ist, den beiliegenden Brief an die Adressaten inhaltlich mit einer einladenden Spendenanfrage zu gestalten. In einer letzten Sitzung mit dem Redaktionsteam wird gemeinsam das Gesamtwerk zu Ende geschliffen, um dann abschliessend bei der Druckerei das «Gut zum Druck» zu bestellen. Nach dem Druck hat Lea für das Falten und Einpacken der Zeitungen in die Couverts einen ganzen Morgen interne Beschäftigung mit vier Bewohnenden eingeplant. Gleichentags bringt eine weitere Gruppe Bewohnende den Versand zur Post. Die Resonanz auf dieses Informationsschreiben ist konstant zufriedenstellend. Das Interesse an den Veranstaltungen ist erfreulich und bringt die einzelnen Wohnheime auf eine positive Art und Weise in die Öffentlichkeit. Und die Institution trägt halbjährlich, nebst der allgemeinen gewinnbringenden Werbung, netto mehrere Tausend Franken Spendengelder zusammen.

### Presstexte verfassen (SP)

Das Thema Jugendgewalt wird seit Längerem in den Medien thematisiert. Leo wird als Mitarbeiter einer Strafvollzugsanstalt für männliche Jugendliche von der Redaktion einer Fachzeitschrift gebeten, über das Thema «Jugendgewalt im Heimaltag» zu schreiben. Wenn möglich, sollte er noch ein paar Bilder aus dem Heimaltag zur Verfügung stellen. Leo erfragt den genauen Umfang des Artikels. Auch klärt er im Gespräch mit der Redaktorin den Inhalt («Was speziell interessiert Sie?» usw.). Er erkundigt sich nach dem Abgabetermin.

Während einer Teamsitzung teilt er mit seinen Kolleg/innen das Titelthema in Unterthemen wie «Gewaltprävention», «Umgang des Mitarbeiterteams mit Gewalt» usw. ein. Leo interviewt seine Kolleg/innen und einen Jugendlichen zu den einzelnen Unterthemen. Anschliessend verfasst er einen Text. Leo achtet auf strikte Einhaltung der Vertraulichkeit und des Datenschutzes. Seinen Text gibt er einem Teamkollegen und der Institutionsleitung zum Lesen gibt. Nachdem Leo die nötigen Korrekturen gemacht hat, macht er sich mit der Digitalkamera auf Bilderjagd. Er fragt nach, ob es Jugendliche gibt, die nicht fotografiert werden wollen. Dann macht Leo während einer Woche Bilder aus dem Gruppenalltag und besucht die Jugendlichen noch bei der Arbeit. Er lässt der Redaktion seinen Text und die Bilder auf den vereinbarten Termin zukommen.

### Themenorientiertes Informationsmarketing (SP)

Die Wohngruppe arbeitet seit einigen Monaten konsequent und transparent nach systemisch-lösungsorientierten Ansätzen im stationären Bereich. Zwischenzeitlich wurde von Lea und ihrem Team mehrmals registriert, dass Teile des fachlichen Umfeldes irritiert über konkrete Handlungsschritte in der Wohngruppe reagierten. Da es für Lea und ihr Team wichtig ist, dass diese Beteiligten konstruktiv in den Hilfsprozess einbezogen werden, planen sie – erst recht aufgrund der besagten Reaktionen –, pro Quartal eine Informationsrunde zu veranstalten. Dabei werden beispielsweise alle zuweisenden Institutionen aus den Bereichen Klinik, Massnahme/Vormundschaft, Sozialhilfe, Therapie usw. in Themengruppen eingeladen. An den jeweiligen Anlässen präsentiert Lea das Konzept und die Handlungsansätze bis in die Details der spezifischen Zusammenarbeit mit den anwesenden Fachpersonen. Auf Fragen und Rückmeldungen wird vom Team direkt Bezug genommen, mit dem Ziel, die aktuellen und möglichen Arbeitsfelder gemeinsam definieren zu können. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine fallübergeordnete Diskussion über Vernetzung und Kooperation und fördert folglich eine sachliche Grundlage zur Adaption verschiedener Handlungsansätze aus verschiedenen Hilfssystemkontexten.

### Jahresbericht erstellen (SA)

Das Team des Frauenhauses gibt jedes Jahr gemeinsam mit dem Trägerverein einen Jahresbericht heraus. Zwei Sozialarbeiter/innen sind für die Koordination zuständig. Im November einigt sich das Team auf ein bestimmtes Thema, unter dem der Jahresbericht erscheinen soll. Dann wird aufgeteilt, wer welche Artikel schreibt. Die Sozialarbeiterin, die für das Ressort Finanzen zuständig ist, trägt die relevanten Zahlen und Daten zusammen, um einen Überblick über Statistik und Budget zu geben. Eine Sozialarbeiterin schreibt zur Arbeit mit den Frauen im Haus und eine zu den Kindern. Eine Vorstandsfrau informiert über die Budgetverhandlungen mit dem Kanton und den neuen Leistungsvertrag. Die beiden Frauen, welche die Arbeiten koordinieren, setzen Fristen für die Artikel und nehmen Kontakt auf zur Grafikerin. Mit ihr besprechen sie die Gestaltung des Berichts, die dem

Thema entsprechen soll. Die Grafikerin organisiert, dass die Druckerei den Auftrag zum gegebenen Zeitpunkt ausführen kann. Die Sozialarbeiterinnen des Frauenhauses reservieren sich einen Nachmittag, an dem sie die Jahresberichte verpacken und verschicken.

#### Pressekonferenz organisieren (SA)

Die Beratungsstelle für Alkoholprobleme hat ein neues Angebot entwickelt. Entgegen der bisherigen Philosophie, dass Leute mit Alkoholproblemen möglichst ein abstinentes Leben anstreben sollten, gibt es neue Forschungsergebnisse, die zeigen, dass ein Teil der Klient/innen durchaus in der Lage ist, den Alkoholkonsum unter Kontrolle zu bringen. Die Beratungsstelle möchte deshalb in Form von Gruppen- und Einzelarbeit Klient/innen beraten, die gerne weniger trinken würden, aber nicht abstinent leben wollen. Weil diese Möglichkeit sowohl in der breiten Öffentlichkeit als auch in Fachkreisen bisher als nicht realistisch erschien, muss zuerst Aufklärungsarbeit gemacht werden. Die Beratungsstelle beschliesst, ihr neues Angebot in einer Pressekonferenz vorzustellen, damit interessierte Journalist/innen auch die Gelegenheit haben, kritische Fragen zu stellen und die Sozialarbeiter/innen ihre Gründe für das neue Vorgehen besser präsentieren können, als wenn sie sich nur schriftlich melden würden. Die Sozialarbeiter/innen tragen die Adressen von wichtige Presseorganen und Journalist/innen, mit denen sie schon gearbeitet haben, zusammen. Sie verfassen einen kurzen Einladungsbrief und organisieren eine geeignete Räumlichkeit. Dann stellen sie die Unterlagen zusammen, die sie den Presseleuten abgeben werden, und bereiten ein kleines Referat zum Thema vor.

#### Pressecommuniqué verfassen (SA)

Der Verein Neustart will einen Kurs für freiwillige Bewährungshelfer/innen durchführen. Damit genügend geeignete Teilnehmer/innen ausgewählt werden können, braucht es siebzig Interessent/innen. Deshalb will der Verein die breite Öffentlichkeit über den Kurs informieren. Der zuständige Sozialarbeiter hat vor, ein Pressecommuniqué zu verfassen, weil dies die Möglichkeit gibt, dass die Berichterstattung in verschiedenen Medien über einen längeren Zeitraum erfolgt, als wenn er eine Pressekonferenz einberufen würde. Er trägt alle Informationen zusammen, die er zum Projekt schon besitzt, und wählt davon diejenigen aus, welche die Presse für einen Artikel brauchen könnte. Er prüft im Zeitplan des Projekts, wann die Information erscheinen sollte, damit die Anmeldungen rechtzeitig eintreffen, und wählt danach den Zeitpunkt für das Verschicken des Communiqués. Dann schreibt er das Communiqué. Im ersten Drittel müssen alle wichtige Informationen platziert sein, damit sie auch tatsächlich in einem Pressebeitrag erscheinen. Der Titel muss das Interesse der Journalist/innen wecken und die Einleitung zum Weiterlesen animieren. Er formuliert auf einer A4-Seite alles, was ihm zum Projekt wichtig erscheint, und konsultiert dafür seine Stichwortliste, die er sich zu Beginn erstellt hat. In einem Begleitschreiben stellt er für die Redaktion gute Argumente zusammen, weshalb eine Publikation sinnvoll und lohnend ist. Er schickt den Brief, das Communiqué und weitere Unterlagen an die Adressen, welche die Institution in der Pressedatei gesammelt hat. In der Adresse erwähnt er möglichst eine bestimmte Ansprechperson. In den nächsten zwei Wochen überwacht er die Presseerzeugnisse und hält fest, wer schon berichtet hat. Dann kontaktiert er diejenigen, die noch nichts gebracht haben, und fragt nach. Dies ist ein wichtiger Teil der Arbeit, weil oft erst dann die Berichte wirklich erscheinen. Am Schluss sind in den wichtigsten Zeitungen, im Lokalfernsehen und im Lokalradio Beiträge erschienen, und für das Projekt melden sich genügend Interessierte an.

#### Interviews geben (SA)

Der Verein für sozial Tätige eines Kantons organisiert eine Podiumsveranstaltung zum Thema Schulsozialarbeit. Eine Schulsozialarbeiterin wird angefragt, ob sie am Podium teilnehmen und die Sicht der Praxis vertreten könnte. Neben ihr seien auch Vertreter/innen der Politik, der Verwaltung und der Schule anwesend. Die Schulsozialarbeiterin sagt zu. Im Vorfeld wird sie von der lokalen Zeitung um ein Interview angefragt. Es geht darum, ihren Umgang mit mobbenden Schüler/innen zu beschreiben. Die Reporterin und die Schulsozialarbeiterin vereinbaren einen telefonischen Termin. Die Reporterin ist dankbar, dass die Schulsozialarbeiterin das Interview vor Erscheinen nochmals liest, da sie sicher sein will, dass sie den Alltag der Sozialarbeiterin korrekt erfasst hat.

## Öffentliche Veranstaltung durchführen (SA)

Die Abteilung für Kindes- und Jugendschutz will an einem Fest teilnehmen, das verschiedenen Institutionen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit Gelegenheit gibt, sich und ihre Aufgaben einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen. Dazu wird eine Arbeitsgruppe gebildet, die den Anlass vorbereiten soll. Die Arbeitsgruppe setzt sich zum Ziel, die eigene Institution möglichst ansprechend und abwechslungsreich zu präsentieren. Dazu sollen ausgetretene Pfade verlassen werden. Über ein Brainstorming in der Gesamtinstitution wird nach originellen Ideen gesucht. Diese werden gesichtet und auf ihre Finanzierbarkeit und Durchführbarkeit hin geprüft. Mit Hilfe eines Veranstaltungsprofis, den eine der Mitarbeiterinnen persönlich kennt, wird eine viel versprechende Idee zu einem eigentlichen Konzept ausgebaut und geprüft, ob das zur Verfügung stehende Geld dafür reicht. Für die Realisierung der Veranstaltung werden Aufgaben auf die einzelnen Mitarbeiter/innen verteilt. Einige gehören zum Kreativteam, andere managen den vorgesehenen Ablauf. Besondere Aufmerksamkeit erfordert die Logistik für den Auf- und Abbau der erforderlichen Materialien. Für Auf- und Abbau sowie für den Veranstaltungstag selber wird ein Einsatzplan erarbeitet, der festlegt, wer wann welche Aufgaben zu übernehmen hat und wann Ruhepausen beansprucht werden können. In der Festzeitung weist die Abteilung für Kindes- und Jugendschutz auf ihren Auftritt hin mit dem Ziel, potenzielle Adressat/innen neugierig zu machen. Dazu wird geprüft, ob weitere Mittel für gezielte Werbemassnahmen eingesetzt werden sollen. Nach Abschluss der Veranstaltung versuchen die Sozialarbeiter/innen anhand verschiedener Reaktionen (Medien, Partnerinstitutionen, Besuchervoten, Anzahl Besucher/innen usw.) den Erfolg des Anlasses abzuschätzen. Auch finanziell muss Bilanz gezogen werden, um erkennen zu können, ob der Anlass ohne Defizit abgeschlossen werden oder gar einen finanziellen Gewinn erbringen konnte.

## Feste planen (SP)

Mitte September findet, wie jedes Jahr, der grosse Besuchstag der Eltern und Angehörigen im Heim statt. Anna hat sie bereit erklärt, den Brunch auf der Gruppe mit allen Kindern, Mitarbeiter/innen und Eltern zu organisieren. In erster Linie überwacht sie die Anmeldungen, damit sie weiss, für wie viele Personen sie Tische, Stühle, Geschirr und Essen bereitstellen muss. Sie bestellt fünf Tischgarnituren und bittet ihren Kollegen, zusammen mit ihr den Einkauf der benötigten Lebensmittel zu erledigen. Im Team klärt sie, wer bereit ist, Fruchtwähen zu backen, die Tische zu dekorieren und Blumen zu besorgen. Mit dem Gruppenleiter bespricht sie das Budget für diesen Anlass. Da sich in diesem Jahr erfreulicherweise sehr viele Angehörige angemeldet haben, muss sie besonders darauf achten, günstig und gut einzukaufen. Anna weiss, dass die Anmeldungen nicht immer ganz verbindlich sind, und sie muss auf Überraschungen reagieren können. Im letzten Jahr hat sich eine grosse Familie nicht angemeldet und hat dann zur Freude des Kindes doch am Besuchstag teilgenommen. Zum Glück hatte es genug Tische und Esswaren, denn es fiel niemandem auf, dass das Team nicht darauf vorbereitet war.

## 17.3 Flyer gestalten (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Für interne oder externe Zwecke wird Informationsmaterial gestaltet:
  - Broschüren,
  - Flyer,
  - Dokumentationen.

Leo, unser Sozialpädagoge, erhält den Auftrag, einen Flyer zu gestalten, der die Angehörigen der Kinder der Wohngruppe auf den kommenden Klausabend aufmerksam machen soll. Leo, der gestalterisch mittelmässig und computermässig einigermaßen begabt ist, nimmt sich vor, das Werk mit dem Word-Programm zu erstellen. Er stellt erst mal die Daten zusammen, die auf die Einladung müssen. Textlich nimmt er die letztjährige Einladung als Vorlage. Er wählt eine etwas kräftige Schrift, die zum Anlass passt, setzt Titel und verteilt die Textblöcke grosszügig auf das A4-Format. Auch einen Anmeldetalon fügt er an. Er weiss, dass an einem früheren Klausabend Fotos mit der Digitalkamera gemacht worden sind. Er schaut im Fotoarchiv des PC nach und findet tatsächlich einen gelungenen Schnappschuss. Gerne würde er das Bild noch etwas verfremden, dafür müsste er aber das spezialisierte Fotobearbeitungsprogramm Photoshop besser kennen und auch mehr Zeit haben. Deshalb «schneidet» er das Bild etwas zurecht und passt die Grösse in das Layout ein. Er braucht etwa dreissig Flyer. Das geht gerade noch für den Laser-Farbdrucker. Bei mehr Exemplaren hätte er das Ganze in Schwarz-Weiss gestaltet und dann fotokopiert. Für die Arbeit an seinem Flyer hat Leo die zwei verfügbaren Stunden leicht

überschritten. An der nächsten Teamsitzung legt er den Entwurf vor. Er bekommt viel Lob. Er ist froh über den Hinweis, dass er noch das Vorjahr im angegebenen Datum hat. Den Flyer übergibt er rechtzeitig an die Elternpost und verteilt ihn auch intern an die vorgesehenen Stellen.

## 18 Projektarbeit

---

### 18.1 Ein Projekt leiten (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen entwickeln, planen und führen Projekte in verschiedenen Bereichen mit unterschiedlichen Zielsetzungen durch und werten sie aus.
- Nebst der sachlich-fachlichen Leitung des Projekts sorgen Sozialarbeiter/innen dafür, dass dieses sowohl extern wie auch intern vernetzt ist und Unterstützung erhält. Dazu bauen Sozialarbeiter/innen Beziehungen im Umfeld des Projekts wie auch in der Projektgruppe auf.

Projekt auswerten

Das Projekt «Ausbildung für freiwillige Mitarbeiter/innen» des Vereins Neustart ist abgeschlossen und muss nun noch ausgewertet werden. Schon bei der Projektplanung hat der Sozialarbeiter eine Liste der möglichen Adressat/innen einer Projektauswertung erstellt und sich gefragt, was diese am Projekt interessieren könnte. Auf der Liste stehen der Vereinsvorstand, die Geldgeber/innen, das Team und eine künftige Projektleitung im Falle einer Wiederholung des Projekts. Der Sozialarbeiter hat auch schon in der Planung des Projekts Themen für die Auswertung festgelegt: die Finanzierung, die Abrechnung, der Zeitaufwand, die Pressearbeit und ihre Wirkung, der Umgang mit den Qualitätskriterien, die Durchführung, die Resultate usw.

Jetzt wertet der Sozialarbeiter die im Lauf des Projekts gesammelten Daten zu den verschiedenen Themen aus. Er nimmt zum Beispiel die Fragebogen, welche die Teilnehmer/innen des Informationsabends ausgefüllt haben, hervor, fasst die Ergebnisse zusammen und kommentiert sie. In einer ersten Fassung schreibt er einen ausführlichen Bericht anhand der festgelegten Themen. Er verfasst den Bericht so, dass er einem künftigen Projektleiter als Leitfaden dienen könnte. Ein wichtiger Bestandteil des Berichts sind die Ideen, wie man die Qualität des Projekts allenfalls besser gewährleisten und überprüfen könnte. Der Sozialarbeiter geht auch die Abrechnung nochmals durch und entwirft eine gekürzte, weniger detaillierte Variante für die Kommunikation gegen aussen. Dann kommentiert er die Abrechnung, hält fest, wo das Budget unterschritten wurde und wo es nicht eingehalten werden konnte und warum, und gibt Hinweise für die Erstellung eines nächsten Budgets. Über die Durchführung und die Resultate des Projekts berichtet der Sozialarbeiter ausführlich. Am Schluss hat er einen mehrseitigen Bericht, der für den internen Gebrauch vorgesehen ist.

In einer zweiten Fassung kürzt er heraus, was für externe Adressaten oder die Geldgeber/innen nicht von Interesse ist, und erstellt eine kürzere Version, in der er vor allem die Resultate und die Abrechnung des Projekts betont.

Beide Fassungen legt er dem Vereinsvorstand und dem Team vor. Der Vorstand muss den Abschlussbericht genehmigen. Den kürzeren Bericht schickt der Sozialarbeiter zusammen mit einem Begleitschreiben an die externen Adressat/innen, insbesondere an die Geldgeber/innen.

Projekt durchführen

Das Projekt für die Ausbildung von freiwilligen Mitarbeiter/innen des Vereins Neustart ist geplant. Die Planung und Durchführung des Informationsabends für Interessent/innen steht nun bevor. Der Termin wurde schon festgelegt. Der Sozialarbeiter hat sich frühzeitig nach einem geeigneten Saal umgesehen, diesen im nahen Quartierzentrum gefunden und reserviert. In einem Gespräch mit den Saalverantwortlichen hat er abgeklärt, ob ein Hellraumprojektor vorhanden ist und wie die Saalbestuhlung aussehen könnte. Da der Verein einen Spezialpreis erhalten hat, müssen die Verantwortlichen die Stühle selber aufstellen. Der Sozialarbeiter fragt dazu zwei Personen an und vereinbart mit ihnen die Urzeit. Der Sozialarbeiter hat für den Abend ein Programm zusammengestellt und festgehalten, wer für welchen Teil die Verantwortung übernimmt. Er hat zwei schon aktive freiwillige Mitarbeiter/innen eingeladen und bestätigt den beiden den Termin schriftlich. In diesem Schreiben hält er auch klar fest, welche Aufgaben die beiden haben. Für seinen eigenen Teil muss er noch ein Kurzreferat

mit einigen Folien vorbereiten. Ausserdem sollen sich Interessierte gleich am Infoabend für Auswahlgespräche eintragen können. Dazu braucht es Listen mit den vorgesehenen Daten. Der Sozialarbeiter stellt alles zusammen, was es sonst noch an Infomaterial braucht. Für die Auswertung des Projekts ist es wichtig, dass bekannt ist, wie viele Personen anwesend waren. Der Sozialarbeiter fragt deshalb seine Arbeitskollegin an, die Eingangskontrolle zu übernehmen und die Gäste zu zählen. Ausserdem ist für die Qualitätsüberprüfung ein Kurzfragebogen vorgesehen, der von den Anwesenden ausgefüllt werden muss. Der Sozialarbeiter stellt den Fragebogen zusammen und organisiert eine Box, in welche die Teilnehmer/innen den Bogen anonym einlegen können. Am Abend ist der Sozialarbeiter frühzeitig mit dem ganzen Material im Saal und hilft bei der Bestuhlung. Der Informationsabend kann pünktlich beginnen. Das Programm geht gut über die Bühne, die anschliessenden Fragen sind zahlreich. Zum Schluss muss der Saal wieder aufgeräumt und das Material zurück in die Beratungsstelle transportiert werden. Eine Sichtung der Anmeldungen am nächsten Tag ergibt, dass sich 53 Leute für die Arbeit als freiwillige Mitarbeiter/in interessieren. Die Projektgruppe ist mit diesem Ergebnis zufrieden, und sie ist zuversichtlich, dass sie genügend geeignete Leute auswählen kann.

## Projektentscheid treffen

Der Verein Neustart setzt Freiwillige zur Begleitung von Klient/innen ein. Um als Freiwillige tätig zu sein, müssen Interessent/innen ein Auswahlverfahren und einen Kurs absolvieren. In einem Kurs werden jeweils fünfzehn Personen während neun Monaten intensiv geschult. Der letzte Kurs liegt acht Jahre zurück. Zunehmend merken die Sozialarbeiter/innen, wie sich der Bestand an einsatzwilligen Freiwilligen reduziert. Eine Vermittlung anhand der vorgeschriebenen Qualitätskriterien wird schwierig. Sie besprechen die Situation im Team und kommen zum Entschluss, dass ein neuer Ausbildungskurs notwendig wird. Als Ressortverantwortlicher fasst ein Sozialarbeiter diese Erkenntnisse schriftlich zusammen und stellt an den Vorstand den Antrag, den Auftrag für die Erstellung eines Konzepts zu erteilen. Dem Antrag legt er die entsprechenden Unterlagen des Qualitätsmanagements bei, in dem sowohl der Einsatz der Freiwilligen als auch die Ansprüche an einen Kurs enthalten sind.

## Projekt planen

Der Sozialarbeiter des Vereins Neustart hat den Auftrag, die Ausbildung der freiwilligen Mitarbeiter/innen im Rahmen eines Projekts aufzubauen. Die Ziele des Projekts wurden vom Vorstand gemeinsam mit dem Sozialarbeiter festgelegt, und das Grobkonzept ist erstellt. In einem nächsten Schritt macht der Sozialarbeiter gemeinsam mit dem Projektteam die Feinplanung. Zuerst gilt es, einen Zeitplan festzulegen: Dann sind verschiedene Fragen zu klären:

- Bis wann muss die Finanzierung stehen?
- Zu welchem Zeitpunkt wollen sie mit dem Projekt an die Öffentlichkeit treten, wann soll der Informationsabend stattfinden und wann die Aufnahmegespräche?
- Wie lange braucht der Vorlauf, und wann soll die Kursdurchführung, das eigentliche Projekt, beginnen?
- Wie soll der Kurs aussehen, wie viele Kursabende sind geplant, wann wird welches Thema behandelt?
- Wann werden die einzelnen Sequenzen geplant, und zu welchen Sequenzen sollen Fachpersonen eingeladen werden?
- Wie liegen die Schulferien und Feiertage, die sich mit den Projektinteressen nicht schneiden sollten?

Aufgrund all dieser Überlegungen wird die Projektplanung erstellt. Es entstehen zwei Pläne: ein offizieller mit allen Daten, der nach aussen bekannt gegeben wird, und ein interner, in dem auch die jeweiligen Vorarbeiten und internen Aufgaben terminiert sind. Hier ist jeweils auch genau vermerkt, wer für den jeweiligen Punkt die Verantwortung hat.

In regelmässigen Projektgruppensitzungen vergleicht das Projektteam den aktuellen Stand des Projekts mit dieser Planung, schaut, ob der Zeitplan eingehalten wird und ob die Planung angepasst werden muss und mit welchen Konsequenzen.

## Projektgruppe zusammenstellen

Der Vorstand des Vereins Neustart hat dem ressortverantwortlichen Sozialarbeiter den Auftrag erteilt, im Rahmen eines Projekts die Ausbildung von freiwilligen Mitarbeiter/innen aufzubauen und einzuführen. Der Sozialarbeiter stellt ein Projektteam zusammen, welches das Projekt plant und durchführt. Ein Mitglied des Vor-

stands ist aufgrund seiner Zuständigkeit für das Projektteam schon gesetzt. Gemeinsam mit ihm überlegt der Sozialarbeiter, welche Kompetenzen die Projektgruppe braucht, um das Projekt gut durchführen zu können. Einiges davon bringen der Sozialarbeiter und das Vorstandsmitglied schon mit, deshalb suchen sie sich noch eine sinnvolle Ergänzung und Unterstützung. Aufgrund des Budgets ist klar, dass zwei externe Fachpersonen eingestellt werden können. Die beiden legen fest, welche Kompetenzen diese Fachpersonen haben sollten. Dabei wird klar, dass es eine Person braucht, welche die Gruppendynamik im Griff behalten und den Selbsterfahrungsteil für die Kursteilnehmer/innen leiten kann. Aufgrund dieses Profils sammelt der Sozialarbeiter Ideen für potenzielle Kandidat/innen. Er fragt in seinem Team nach, konsultiert ihm bekannte Fachleute, die Teamsupervisorin, Dozent/innen an Sozialarbeits-Ausbildungsstätten und bekommt so eine Liste zusammen. Aufgrund der mitgelieferten Informationen erstellt er eine Prioritätenliste. Bevor er die erste Person telefonisch anfragt, rechnet er den zu erwartenden Arbeitsaufwand aus, definiert die Arbeitsbedingungen und die Anforderungen an die externen Fachleute. Dann fragt er die erste Person auf der Liste an. Für die zweite externe Fachperson sucht er jemanden, der Erfahrung in diesem Arbeitsgebiet besitzt und allenfalls schon einmal einen entsprechenden Kurs geleitet hat und ebenfalls eine Fachperson der Sozialen Arbeit ist. Dafür hat der Sozialarbeiter bereits jemanden im Auge. Auch diese Person fragt er telefonisch an. Er gibt beiden angefragten Personen einen Termin, bis wann er Bescheid haben sollte, schickt ihnen das Projektkonzept und weitere Unterlagen und bittet sie im Fall einer Absage um weitere Empfehlungen. Für Fragen bietet er ein persönliches Gespräch an. Nachdem die beiden ihre Mitarbeit zugesagt haben, trifft sich die Projektgruppe für ein erstes Gespräch, um die Vorstellungen über die Zusammenarbeit zu klären und die nächsten Schritte zu planen.

### Projektfinanzieren organisieren

Der Verein Neustart plant, eine Ausbildung für Freiwillige durchzuführen. Für das Projekt stehen das Grobkonzept und ein erstes Budget bereit. Der Sozialarbeiter organisiert eine Sitzung mit einem professionellen Fundraiser. Zuerst gehen sie zusammen durch, ob das Budget so präsentabel ist. Der Experte hat noch einige Ergänzungen und empfiehlt dem Sozialarbeiter, die vorgesehenen Honorare für die externen Kursleiter/innen zu erhöhen, da er mit dem eingesetzten Betrag wohl kaum jemanden finden werde. Gemeinsam stellen sie aus dem Grobkonzept zusammen, welche Argumente man aufführen könnte, um potenzielle Geldgeber/innen für das Projekt zu gewinnen. Mit diesen Argumenten verfasst der Sozialarbeiter nun einen ersten Entwurf für das Gesuch. Da der Finanzierungsbedarf für das Projekt hoch ist, lässt er das Gesuch nochmals durch den Fundraiser überarbeiten. Dieser nimmt einige wenige Korrekturen vor und macht das Gesuch etwas «reisserischer». Der Sozialarbeiter schickt das Gesuch nun an eine ausgewählte Liste von Stiftungen und Fonds und zeigt auf einem beigelegten Finanzierungsplan auf, welche potenziellen Geldgeber/innen wie viel zu diesem Projekt beitragen könnten. Er hat vorgängig abgeklärt, ob bestimmte Formulare nötig sind für das Gesuch. Dies war aber nirgends der Fall. Nach einer ersten Runde sind etwa zwei Drittel der Kosten gesichert. Bei zwei Stiftungen fragt der Sozialarbeiter nach vier Wochen nach: Eine hat das Gesuch in der Masse der Anfragen noch nicht gesichtet, will es nun aber vorziehen, die andere Stiftung hat noch Bedarf an weiteren Unterlagen, die der Sozialarbeiter nachreichen kann. Nun geht er weitere Stiftungen auf seiner Liste durch. Die eine kontaktiert er vor Abschicken des Gesuchs persönlich, da der Stiftungszweck nicht ganz dem Projekt entspricht. Er erhält die Auskunft, welche Aspekte des Projekts er im Gesuch besonders hervorheben soll, damit eine Prüfung erfolgen kann. Nach dieser zweiten Runde ist die Finanzierung gesichert. Der Sozialarbeiter fragt bei allen Geldgeber/innen nach, ob und wie sie im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit erwähnt werden sollen.

## 18.2 An einem Projekt teilnehmen (SA)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen arbeiten in Projekten mit, entweder kontinuierlich als Teil der Projektgruppe oder punktuell in einzelnen Projektphasen oder -aufgaben.
- Sozialarbeiter/innen arbeiten sich ins Thematik des Projekts ein, klären ihre Aufgabe innerhalb des Projekts und liefern gezielte Beiträge.

Der Vorstand des Vereins Neustart hat beschlossen, dass die Beratungsstelle einen Internetauftritt haben müsse. Eine Sozialarbeiterin übernimmt die Projektleitung. Da die Finanzierung dies ermöglicht und der Zeitaufwand es erfordert, bittet sie ihren Kollegen um seine Mitarbeit. Im Gesamtteam wird geklärt, welche Konsequenzen das für das Team haben würde, wo der Sozialarbeiter Arbeitszeit freimachen und von anderen Verantwortungen entlastet werden könnte. Nachdem dies geklärt und organisiert ist, sitzen die beiden ein erstes

Mal zusammen und besprechen die Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Projekt und die dazu zur Verfügung stehenden Zeitressourcen. Der Sozialarbeiter ist selber dafür verantwortlich, über seinen Aufwand Buch zu führen und dafür zu sorgen, dass er sein Zeitbudget einhält. In der Planungsphase soll der Sozialarbeiter seiner Kollegin Rückmeldung zu ihrer Projektplanung und -organisation geben. Seine Hauptaufgabe besteht darin, in der Durchführungsphase beim Aufbau des Internetauftritts zu helfen – dies einerseits in Bezug auf technische Fragen, andererseits aber auch in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung der Homepage. Der Sozialarbeiter vereinbart mit der Projektleiterin, dass sie ihm jeweils genaue Fragen und Aufgaben stellt und sagt, in welchem Umfang und bis wann sie die Rückmeldung erwartet. Sie regeln auch, wie sie den Austausch gestalten wollen, was sie mündlich machen und was elektronisch. Schliesslich möchte der Sozialarbeiter wissen, welche Rolle er im Projekt spielt und welche Kompetenzen er hat bzw. wie sie Meinungsverschiedenheiten handhaben werden. Sie vereinbaren, in der Regel Konsensentscheidungen zu treffen. Wenn dies in wenigen Fällen nicht möglich sein sollte, hat die Projektleiterin das letzte Wort. Zum Abschluss des Projekts wird der Sozialarbeiter seine Kollegin über wichtige Aspekte informieren, die sie für den Rechenschaftsbericht braucht, insbesondere den effektiven Zeitaufwand und den finanziellen Aufwand.

### 18.3 Lager organisieren

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Ein Lager ist geplant.
- Die grundsätzlichen Mittel und Ressourcen sind gesprochen.
- Die Verantwortlichkeiten sind geklärt.
- Der Sozialpädagoge ist für die Organisation im Voraus zuständig.

Leo hat von seinem Team den Auftrag, das zweiwöchige Sommerlager im nächsten Jahr zu organisieren. Über Internet sucht er alsbald ein rollstuhlgängiges Haus im Tessin. Er wird fündig und stellt fest, dass dieses Haus relativ teuer ist und das von der Heimleitung vorgegebene Budget sprengt. Er sammelt Argumente, die für dieses Haus sprechen, und legt sie der Heimleitung vor. Leo bekommt grünes Licht und reserviert das Lagerhaus. Er macht sich einen Zeitplan für die weitere Organisation und trägt diesen in die Agenda ein. Ein halbes Jahr später macht er sich an die weitere Planung. Er erstellt eine Liste mit anstehenden Fragen und Aufgaben: Arbeitsplan entwerfen unter Berücksichtigung der Wünsche der Mitarbeitenden, Rahmendaten und -zeiten der Abreise und Heimkehr festlegen, Reisegepäckliste erstellen, beim Verkehrsverein Unterlagen bestellen, klären, wer mit dem Bus und wer mit dem Zug reist, und eine Liste erstellen, Kosten für die Fahrt abklären, Abklären, wer vom Team Italienisch kann, Aktivitäten für drinnen und draussen sammeln, Menüplan, Budget erstellen usw. Wer übernimmt welche Aufgaben? Der Grobplan steht nun. Leo stellt das definierte Budget zusammen und legt es zur Genehmigung vor. Nach dem O.k. informiert Leo die Leitungspersonen, Kinder und Eltern schriftlich über die Eckdaten des Lagers.

## 19 Prävention

---

### 19.1 Verhalten direkt beeinflussen (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- In Aktivitäten mit (potenziell) gefährdeten Klient/innen sensibilisieren Sozialarbeiter/innen für mögliche Risiken und Gefahren, tragen dazu bei, dass die Klient/innen ihr eigenes Verhalten reflektieren, und üben mit ihnen allenfalls gesundheitsförderliche Verhaltensweisen ein.
- Die Sozialpädagogin interveniert bei gesundheitsschädigendem Verhalten. Sie klärt die Klientin über Risiken und Gefahren auf. Sie unterstützt gesundheitsförderndes Verhalten und begleitet dabei ihre Klient/innen.
- Themen: Gesundheit, Sucht, Gewalt, Sexualität.
- Der Klient ist teilweise oder ganz auf Unterstützung und Aufklärung im Bereich Sexualität angewiesen. Wenn immer möglich, übernimmt eine gleichgeschlechtliche Betreuungsperson diese Aufgabe.



## Gefährdete beraten (SP)

Der Jugendliche kommt vom Ausgang ins Heim zurück. Er scheint «gekifft» zu haben. Leo stellt ihn am nächsten Tag. Folgende Fragen werden besprochen: Was erlebst du beim «Kiffen»? Wie kommst du dazu? Kennst du die Gefahren von Cannabis? Gibt es andere Möglichkeiten, Feste zu feiern? Was willst du dir vornehmen? Der Jugendliche bekommt Angst, das «Kiffen» nicht mehr kontrollieren zu können. Sein grösster Traum war immer, Break-Dance zu lernen. Der Jugendliche meldet sich mit Leos Hilfe sogleich an der Tanzschule an. Seitdem der Jugendliche tanzt, verbringt er seine Freizeit sinnvoll und «kifft» weniger.

## Lebenskompetenzen stärken (SA)

Die Sozialarbeiterinnen des Mädchentreffs organisieren jedes Jahr die «Wilde Mädchen Woche». Mit Filmen, Geschichten und Selbstverteidigungs-, Tanz-, Theater- und Werkkursen bringen sie den Mädchen die Bilder starker Mädchen wie der Roten Zora, Pippi Langstrumpf usw. näher und fördern deren Stärken und Lebenskompetenzen. Die Mädchen sollen sowohl in der Gruppe als auch einzeln verschiedene Rollenbilder ausprobieren können und eigene Möglichkeiten nutzen sowie Grenzen verteidigen lernen, damit sie sich im Alltag behaupten und Schutzfaktoren gegenüber Suchtverhalten und Gewalterfahrungen entwickeln können.

## Kurse anbieten (SA)

Bei der Beratungsstelle für Alkoholprobleme können Leute, die wegen Fahrens in angetrunkenem Zustand (FI-AZ) erstmals ihren Führerschein abgeben mussten, einen Kurs von vier Abenden absolvieren und damit dazu beitragen, dass sie ihren Führerschein früher wieder zurückbekommen. Der Sozialarbeiter hat sich am Nachmittag auf den Kurs vorbereitet, den Raum hergerichtet, die schriftlichen Unterlagen zusammengestellt und zusammen mit einem Schöggeli auf den Plätzen deponiert. Sobald alle anwesend sind, begrüsst er die Teilnehmer/innen zum ersten Kursabend. In einer Runde stellen sich alle kurz vor und sagen etwas zu ihrer aktuellen Befindlichkeit und ihren Erwartungen für den Kurs. Der Sozialarbeiter informiert über den Ablauf des Abends und beginnt mit einem ersten theoretischen Input. In einer nächsten Austauschrunde erzählen alle Teilnehmer/innen die wichtigen Etappen ihrer persönlichen Trinkgeschichte. Dann liefert der Sozialarbeiter einen zweiten kurzen Input. Im Anschluss daran versuchen die Teilnehmer/innen, den psychologischen Hintergründen des eigenen Trinkverhaltens auf die Spur zu kommen. Nach der Pause stehen die konkreten Situationen des Ausweisentzugs im Zentrum. Die Teilnehmer/innen rufen sich nochmals in Erinnerung, was sie gemacht und gedacht haben, und schreiben sich selber einen Brief mit Lernzielen für die nächsten sechs Monate. Diesen Brief bekommen sie nach sechs Monaten zugesandt, damit sie überprüfen können, wo sie in Bezug auf ihre Ziele stehen. In einer letzten Runde sammelt der Sozialarbeiter, welche Erkenntnisse, Fragen, Anregungen die Teilnehmer/innen vom heutigen Abend mitnehmen. Dann macht er einen Ausblick auf den nächsten Abend und verabschiedet sich von den Klient/innen.

## Schullektionen gestalten (SA)

Der Sozialarbeiter der Fachstelle für Sexualpädagogik wird von einem Klassenlehrer angefragt, ob die Fachstelle drei Lektionen zum Thema Aids-Prävention in seiner Klasse übernehmen könnte. Um zu erfahren, wie der Wissensstand der Schüler/innen ist, schickt er dem Lehrer einen Fragebogen, den alle ausfüllen. Gemeinsam mit seiner Kollegin bereitet er sich auf die Lektionen vor. Sie sprechen ab, wer welche Rolle einnimmt und welchen Teil der Lektionen leitet. Der Sozialarbeiter macht das Material bereit, das sie mitnehmen wollen, und vereinbart mit dem Lehrer kurz vorher den Treffpunkt und das Vorgehen beim Einstieg. Der Lehrer stellt die beiden Sozialarbeiter/innen in der Klasse vor und verabschiedet sich dann. Nach der Vorstellungsrunde machen sie mit der Klasse ein Spiel, das dazu geeignet ist, die Sprache zum Thema Sexualität zu lockern. Anschliessend verwenden sie die Begriffe aus dem Spiel für die Sammlung des Wissens über die Verhütung einer HIV-Ansteckung. Die Sozialarbeiter/innen ergänzen die Wissenslücken und untermalen ihre Ausführungen mit bildlichen Darstellungen an der Wandtafel. Im zweiten Teil trennen sie die Klasse nach Geschlecht. Die Sozialarbeiterin arbeitet mit den Mädchen und der Sozialarbeiter mit den Knaben. Er steigt zuerst mit der «Männermethode» ein, die mittels Fragen das offene Gespräch über Sexualität ermöglicht. Immer wieder ermuntert er die Jungen, eigene Fragen einzubringen. Im praktischen Teil üben sie den Einkauf, die Lagerung und Verwendung des Kondoms. Im letzten Teil bespricht die ganze Klasse in Kleingruppen Situationen, die im Umgang mit HIV-

positiven Menschen vorkommen können. Die Sozialarbeiter/innen erläutern die Möglichkeiten des Tests und werten mit der Klasse die drei Lektionen im Beisein des Lehrers aus.

### Sexuell aufklären (SP)

Xaver, ein geistig behinderter, verhaltensauffälliger Erwachsener, der stationär im Wohnheim lebt, schafft sich andauernd Probleme mit distanzlosem Benehmen gegenüber Frauen. Seine Kontaktversuche zu – vorwiegend sehr jungen – Frauen wirken auf diese grenzüberschreitend und weisen einen massiven Mangel an Mitgefühl auf. Aus solchen Gründen hat Xaver vor wenigen Tagen seinen geschützten Arbeitsplatz verloren. Leo hat mit dem Arbeitsteam der Wohngruppe vereinbart, dass er mit Xaver reden und das Tabu brechen wird, mit dem das Klientenverhalten bis anhin belegt wurde. Während Leo allein mit Xaver das Nachtessen für die Wohngruppe zubereitet, spricht er ihn auf den Vorfall an, der zur Freistellung am Arbeitsplatz geführt hat. Leo tut dies möglichst, ohne eine Wertung des Verhaltens vorzunehmen. Er führt Xaver vor Augen, dass er sich selbst mit seinem Verhalten Probleme schafft, und erwähnt, dass er eine Fachstelle kenne, die Beratungen für Menschen mit geistiger Behinderung durchführt, vornehmlich in Belangen von Erotik und Sexualität. Sein Vorschlag besteht darin, dass Xaver dort einmal anrufen und einen Termin für eine Beratung abmachen könne. Xaver spricht auf den Vorschlag an und vereinbart in der Folge einen Gesprächstermin.

### Gefährdete beraten (SA)

Der betrieblichen Sozialarbeiterin wird ein Mitarbeiter zur Beratung zugewiesen. Seine Leistungen bei der Arbeit seien seit acht Jahren sehr gut, aber er habe wohl finanzielle Probleme. In der Beratung zeigt sich, dass der Klient seine Post nicht öffnet. Er bringt die ungeöffneten Couverts mit zum nächsten Gespräch. Es ist jedoch kein Problem, alle offenen Rechnungen zu begleichen. Der Sozialarbeiterin fällt aber im Gespräch mit dem Klienten auf, dass dieser völlig vereinsamt ist, keine Freund/innen hat und seine ganze Zeit neben der Arbeit mit Computerspielen verbringt. Zu seinem Feierabend gehört jeden Tag Cannabis. Die Sozialarbeiterin bespricht mit ihm seine Freizeitgestaltung. Der Klient versucht ein Experiment und konsumiert eine Woche lang kein Cannabis und öffnet alle Post. Aber er ist beim nächsten Gespräch nicht glücklich darüber, im Gegenteil, er überlegt sich, ob er nicht besser seinem Leben ein Ende bereiten sollte. Seine diesbezüglichen Gedanken sind schon recht konkret, und die Sozialarbeiterin nimmt seine Absichten ernst. Das Gespräch findet kurz vor dem Wochenende statt, und der Klient verspricht der Sozialarbeiterin, dass er sich bei ihr melden würde, bevor er einen Schritt Richtung Verwirklichung seiner Suizidideen macht. In eine Klinik will er nicht eintreten, und jemand anderen scheint es nicht zu geben, den er hätte informieren können. Für ein Wochenende kann die Sozialarbeiterin diese Dienstleistung anbieten. Der Klient meldet sich jedoch nicht. Im nächsten Gespräch am folgenden Montag berichtet der Klient, er habe sich ernst genommen gefühlt, weil die Sozialarbeiterin sich für ihn interessiert habe. Er schliesst daraus, dass auch andere Leute sich für ihn interessieren könnten. Die Beratung hat in der Folge einen anderen Fokus: Wie kann der Klient zu anderen Leuten Kontakt aufnehmen?

### Gesundheit fördern (SP)

Nicole, 16 Jahre, leidet unter Schlafstörungen und Depressionen. Der Psychiater hat ihr ein Antidepressivum verordnet, das sie vor dem Schlafengehen einnehmen muss. Lea liest und bespricht mit Nicole die Packungsbeilage. Obwohl Nicole die Wirkungen und Nebenwirkungen des Medikaments kennt, beginnt sie, regelmässig Alkohol und Cannabis zu konsumieren. Lea macht ein Gespräch mit Nicole ab. Im Gespräch macht sie ihr deutlich, dass sie sich Sorgen um Nicoles Gesundheit mache. Sie zeigt ihr Gefahren und Wirkung bei gleichzeitigem Konsum von Cannabis, Alkohol und Medikamenten auf. Sie teilt ihr mit, dass sie den Psychiater informiere, sofern Nicole dies nicht von sich aus tue. Auch erinnert sie Nicole an die Hausregeln, die keinen Drogen- und Alkoholkonsum tolerieren. Nicole reagiert verärgert und «motzig» auf das Stichwort «Hausregeln». Im weiteren Gesprächsverlauf sucht Lea mit Nicole nach Momenten, wo es ihr «gut» gehe, sie weder nach Alkohol noch nach Drogen ein Bedürfnis habe. Sie macht ein weiteres Gespräch ab, wissend, dass Nicole in dieser Thematik umfassende und längerfristige Unterstützung braucht. Ebenso vereinbart sie mit Nicole, dass diese beim nächsten Termin am Donnerstag mit dem Psychiater ihre Situation bespricht.

## 19.2 Verhalten indirekt beeinflussen (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Indem Sozialarbeiter/innen Menschen aus dem Umfeld von Jugendlichen (Eltern, Lehrer/innen, Jugendarbeiter/innen, Trainer/innen usw.) schulen und beraten, tragen sie dazu bei, dass bei Kindern und Jugendlichen Schutzfaktoren gestärkt werden, was einer Suchtentwicklung oder gewalttätigen Auseinandersetzungen vorbeugt.

### Vorträge halten (SA)

Die Dorfschule einer kleinen Landgemeinde möchte für die Eltern eine Suchtpräventionsveranstaltung organisieren. Sie fragen bei der Präventionsfachstelle an, ob jemand ein Referat zum Thema Alcopops halten und anschliessend in einer Diskussionsrunde Fragen beantworten könnte. Die Sozialarbeiterin erkundigt sich nach dem Rahmen der Veranstaltung, in welcher Tradition diese stehe, was frühere Themen waren und welches die Fragen seien, welche die Eltern bewegten bzw. auf welche sie im Referat eingehen solle. Sie bereitet ein Referat von ca. einer Stunde vor, stellt Unterlagen zusammen, die sie den Eltern mitbringen kann, und überlegt sich einen Einstieg in die Veranstaltung, der die Eltern in ihren Anliegen und Bedürfnissen abholt und auf das Thema einstimmt. Sie bringt einige Fallbeispiele zu Papier, anhand deren die Eltern das Thema diskutieren könnten, und organisiert ihre Reise in die kleine Gemeinde, die mit öffentlichen Verkehrsmitteln kaum zu erreichen ist. An Ort richtet sie einen Bücher- und Broschürentisch her, stellt den Hellraumprojektor ein und nimmt mit den ersten Teilnehmer/innen, die langsam eintreffen, Kontakt auf. Bei Veranstaltungsbeginn stellt der Schulleiter sie den Eltern vor und übergibt ihr das Wort. Die Sozialarbeiterin macht den Einstieg wie geplant und passt den Verlauf des Referats den kommenden Fragen und dem Zeitrahmen an. Nach der Pause setzen sich die Eltern in Gruppen zusammen und diskutieren ihre eigenen Themen, Haltungen und Erfahrungen. Die Sozialarbeiterin geht von Gruppe zu Gruppe und beantwortet Fragen. Gegen Ende ruft sie die Teilnehmer/innen wieder zusammen und gibt Gelegenheit, dass die wichtigsten Ergebnisse aus den Gruppengesprächen ins Plenum einfließen können. Die Sozialarbeiterin beantwortet nochmals Fragen, wobei sie darauf hinweist, dass sie keine einfachen Rezepte abgeben und in diesem Rahmen auch nicht umfassend auf eine einzelne Situation eingehen kann. Nach zwei Stunden ist der offizielle Teil beendet. Die Sozialarbeiterin bleibt noch präsent für diejenigen Eltern, die im privateren Rahmen zu zweit eine Frage stellen oder eine Rückmeldung geben möchten.

### Angehörige in die Gruppenarbeit einbeziehen (SP)

Als Kursleiterin für Präventionsprojekte an Schulen begleitet Lea mit ihrem Teamkollegen während einer Woche Schulklassen zu den Themen Konfliktfähigkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Respekt und Fairness. Die beiden Sozialpädagogen/innen arbeiten mit einer geschlechtsspezifischen Methode – sie trennen die Klassen in Mädchen und Knaben. In diesen getrennten Gruppen werden gezielt geschlechtsbezogene Bedürfnisse in Form von Übungen, Rollenspielen und Diskussionsrunden fokussiert, mit dem Ziel, Fähigkeiten und Kompetenzen für einen erfolgreichen Lebensalltag weiterzuentwickeln. Nach drei Tagen wird die Gruppe wieder zusammengeführt. Dann findet ein Erlebnis- und Erkenntnistransfer zwischen den Mädchen und den Knaben statt.

Am Schluss der gemeinsamen Arbeitsphase plant und organisiert die Klasse mit Lea und ihrem Kollegen einen speziellen Elternabend. Für diesen Abschlussabend bereiten die Jugendlichen einen frei wählbaren Präsentationsteil für ihre Eltern vor. Lea und ihr Kollege ermuntern die Jugendlichen, bereits Erarbeitetes zu zeigen – beispielsweise ein eingespieltes Theater, ein klasseninternes Orchester oder Rollenspiele, die typisch für die Klasse sind. Die Jugendlichen entscheiden sich für einzelne Übungen, die sie während der Projektwoche am nützlichsten, am interessantesten oder am lustigsten fanden. Während des Elternabends eröffnen die Klassenlehrer kurz den Anlass und geben unmittelbar an die Kursleitenden weiter. Diese stellen sich und ihre Arbeitsweise mit den Zielen vor. Dann werden die Erwachsenen direkt in die gewählten Übungen mit den Jugendlichen eingeführt und einbezogen, sodass sie gleich miterleben können, was ihre Kinder während der vergangenen Woche erlebt haben. Die Jugendlichen reagieren teils mit Scham, teils mit Begeisterung auf das aktive Teilnehmen ihrer Eltern. Am Anfang ist eine grosse Spannung spürbar, denn die Jugendlichen scheinen sich sehr herausgefordert zu fühlen, ihren Eltern im Kontext der Schule und der «heiklen Themen» so nahe zu begegnen. Mit den Spielen löst sich jedoch die Anspannung rasch. Der Abend wird ein erfreuliches, verbindendes und nachhaltiges Erlebnis. Nach dem offiziellen Teil des Abends kommen viele Eltern spontan auf die beiden Kursleitenden zu. Fragen und Rückmeldungen werden geäussert. Auf beides wird fachlich und kindunterstützend geantwortet. Die Lehrkräfte nutzen ihrerseits diese Begegnungen und finden mit den Eltern Gesprächsinhalte, die teils fern des Schulalltags sind.

Wie aus den Nachgesprächen mit den Lehrkräften hervorgeht, erinnern sich die Jugendlichen Wochen und Monate später vor allem an den Elternabend. Den Lehrkräften fällt vor allem auf, dass seit diesem Ereignis die Klasse ruhiger und konzentriert zusammenarbeitet.

## Erziehungsverantwortliche beraten (SA)

Eine Unterstufenlehrerin meldet sich bei der Schulsozialarbeiterin und möchte gerne eine persönliche Beratung. Sie hat früher auf dem Land unterrichtet und ist seit einem Jahr in der Stadt an einer grossen Schule tätig. Sie hat ganz andere Kinder zu betreuen, und die sozialen Netze funktionieren nicht so, wie sie sich das gewohnt ist. Jetzt fühlt sie sich am Ende ihrer Kräfte, sie weiss nicht mehr, was sie noch machen könnte, um das Klassenklima zu verbessern und dafür zu sorgen, dass die Kinder einander weniger plagen. Im ersten Gespräch hört die Sozialarbeiterin der Lehrerin genau zu und versucht, mit ihr zusammen herauszufinden, was im Moment ihr Hauptbedürfnis ist. Es stellt sich heraus, dass die Lehrerin vor allem mit einem Jungen ein Problem hat, der immer wieder grob zu den anderen ist. Sie weiss, dass der Junge zu Hause einen schweren Stand hat, und möchte ihn gerne besser in die Klasse integrieren, sieht aber im Moment keine Möglichkeit dazu. Die Sozialarbeiterin unterstützt die Lehrerin beim Finden von neuen Ansatzpunkten und Vorgehensweisen, die sie im Alltag ausprobieren will. Im nächsten Gespräch möchte die Lehrerin ihre Erwartungen an die Eltern und an die Zusammenarbeit, die ihres Erachtens nicht genügend gut läuft, thematisieren.

## Kurse anbieten (SA)

In Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsdienst der Stadt erarbeitet die Sozialarbeiterin der Fachstelle für Suchtprävention einen Erziehungskurs für Eltern unter dem Titel «starke Eltern – starke Kinder». Geplant sind vier Abende zu den Themen: Selbstwertgefühl stärken, Grenzen setzen, Konflikte lösen und Kommunikation in der Familie. Das Ziel ist, dass Eltern wissen, wie wichtig die Stärkung der Schutzfaktoren bei Kindern für die Sucht- und Gewaltprävention ist und dass sie selber Möglichkeiten und Wege (weiter-)entwickeln, in ihrer Familie einen gesundheitsförderlichen Umgang miteinander zu pflegen. Der Kurs baut einerseits auf den Erfahrungen der Eltern auf. Sie sollen ihre eigenen Ressourcen erkennen und gegenseitig nutzen können. Andererseits vermittelt die Sozialarbeiterin auch Grundlagen der Gesundheitsförderung in der Familie. Die Sozialarbeiterin wird den Eltern Bücher und Broschüren mitbringen, die sie mitnehmen und/oder ausleihen können und wo sie sich darüber informieren können, welche Dienstleistungen für welche Situationen den Eltern in der Stadt zur Verfügung stehen.

## Vernetzung fördern (SA)

Zusammen mit den interkulturellen Vermittlerinnen entwickelt die Fachstelle für Suchtprävention ein Projekt, das zwei Anliegen verbindet: das Sensibilisieren der fremdsprachigen Bevölkerung in der Stadt auf Sucht- und Gesundheitsfragen und die Förderung der Vernetzung von Migrantinnen untereinander, die sich ebenfalls gesundheitsförderlich und suchtpreventiv auf die Familien auswirkt. Die interkulturellen Vermittlerinnen motivieren Migrantinnen, die schon recht gut Deutsch sprechen, einen Kurs zu besuchen, der sie befähigt, mit anderen Frauen aus ihrem Kulturkreis themenspezifische Diskussionen zu führen. Dabei sollen sowohl Erziehungsthemen Platz finden wie auch Gesundheits- und Suchtfragen, Fragen des Zusammenlebens in der Familie und der Integration in der Umgebung. Die Frauen laden einander in ihre Wohnungen ein und bilden mit der Zeit ein ganzes Netz in ihrem Quartier.

## 19.3 Lebenswelt gestalten (SA/SP)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Indem Sozialarbeiter/innen verschiedene Akteur/innen unterstützen, ihre Lebenswelt (Schule, Betrieb, Quartier, Gemeinde, Verein usw.) ihren Bedürfnissen entsprechend zu gestalten und so die Lebensqualität zu steigern, tragen sie dazu bei, Sucht- und Gewaltrisiken zu vermindern.
- Projekte in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Die Finanzierung muss sichergestellt werden.

### Organisation von Freizeitangeboten (SA)

In der Schule wird festgestellt, dass viele Schüler/innen sowohl in den Mittagspausen als auch nach der Schule auf dem Schulareal «herumhängen». Dabei gehen auch immer wieder Sachen kaputt, und manchmal kommt es zu handgreiflichen Auseinandersetzungen zwischen rivalisierenden Gruppen. Die Schulsozialarbeiterin spricht mit den verschiedenen Jugendlichen, und es stellt sich heraus, dass ihnen ein Freizeitangebot fehlt. Die

Schulsozialarbeiterin stellt eine Arbeitsgruppe zusammen, in der Jugendliche aus den unterschiedlichen Gruppierungen vertreten sind. Diese haben die Aufgabe, die eigenen Interessen wie auch die ihrer Gruppenmitglieder zu vertreten. Die Schulsozialarbeiterin organisiert die Sitzungen und stellt sicher, dass die Jugendlichen ihre Meinung in einem wohlwollenden Arbeitsklima äussern können. Nach den ersten Sitzungen zeigt sich, dass die Mehrheit der Jugendlichen gerne Basketball spielen würde. Gemeinsam mit den Jugendlichen organisiert die Schulsozialarbeiterin ein wöchentliches Basketballtraining. Es stellt sich heraus, dass es sehr gute Basketballspieler/innen an der Schule hat, die ein Training organisieren können, dass es jedoch vor allem zu Beginn des Projekts eine professionelle Unterstützung seitens eines Trainers braucht. Die Jugendlichen organisieren eine Disco, um das Projekt zu finanzieren. Die Schule stellt die Turnhalle zur Verfügung. Das Projekt ist ein Erfolg. Die Jugendlichen identifizieren sich mit dem Basketball, und es zeigt sich, dass diese sportliche Aktivität während der Freizeit an der Schule die Zugehörigkeit zur Schule verstärkt. Die Rivalitäten untereinander nehmen ab, es gibt auch quasi keine Sachbeschädigungen mehr. Die Schulsozialarbeiterin steht während der ganzen Zeit für Fragen zur Verfügung und ist auch ab und zu bei den Trainings anwesend.

### Öffentliche und private Aktions- und Spielräume gestalten (SP)

Traditionell organisiert Lea und ihr Team vom Robispielplatz in den Frühlingsferien eine Zirkuswoche. Hierfür hat Lea einen umfangreichen Projektordner angelegt, in dem sie u.a. diverse Adressen von Theater- und Zirkusschaffenden, von freiwilligen Helferinnen und Helfern, von potenziellen Donator/innen, von Werbeträgern, vom Sanitätsverein und von den betroffenen Ämtern verwaltet. Hinzu kommt die Liste der Eltern und Bezugspersonen der Kinder. Sie findet darin einen Vorgehensplan mit den wichtigsten Eckdaten und Themen zur erfolgreichen Strukturierung der Planungs- und Umsetzungsphasen des Projektes, ebenso auch Auswertungsprotokolle mit wichtigen Erfahrungshinweisen von den letzten Aktionswochen. Lea arbeitet konsequent und mit Erfolg nach den Vorgaben dieses Ordners. Aus Erfahrung wissen Lea und ihr Team, dass bereits während der Planungsphase der Zeitaufwand überdurchschnittlich ansteigt. Die Mitarbeitenden werden informiert. Der Arbeitsplan wird schon im Vorfeld darauf eingestellt. Auch die Finanzierung des Projektes wird schon Monate im Voraus mit gezielten Spendenanfragen gesteuert, denn Lea weiss, dass gesicherte Finanzen einen direkten Einfluss auf das Aktionsspektrum respektive die Gestaltung haben. Sie schreibt im Vorfeld professionelle und freiwillige Helfende an und bereitet sie bei positiver Resonanz in der Planungsphase gezielt auf ihre Aufgaben vor. Organisatorisch arbeitet das Projektteam nach Themenbereichen selbstständig an der planerischen Verwirklichung der einzelnen Aktionsräume. In Sitzungen werden die Inhalte präsentiert, bearbeitet und ins Ganze eingefügt. Rechtzeitig wird die Zielgruppe und die Öffentlichkeit über die Zirkuswoche informiert. Jedes Teammitglied ist gemäss seinem Themenbereich verantwortlich für einen bestmöglichen Ablauf und Infofluss sowie auch kompetent, im eigenen Bereich Entscheidungen zu treffen. Der Aktionsraum ist klar abgesteckt und kommuniziert. Dadurch entsteht Raum für unumgängliche Improvisationen und spielerische Anpassungen während der Projektwoche. Die Auswertung des Projektes wird mit neuen Erfahrungswerten schriftlich festgehalten (Projektordner) und mit allen Beteiligten festlich abgeschlossen.

### Organisationsentwicklung (SA)

Die Leiterin eines Altersheims erkundigt sich bei der Präventionsfachstelle über Möglichkeiten, die Gesundheit des Personals zu unterstützen. Ihr sei aufgefallen, dass vor allem im Hausdienst einige Frauen oft und über längere Zeit wegen Krankheit nicht arbeiten könnten. Aber auch in der Pflege finde sie es wichtig, dass sich die Leute nicht nur um die Gesundheit der Patient/innen, sondern auch um ihre eigene kümmern. Es schwebt der Leiterin vor, eine interne Weiterbildung zu veranstalten. In einem ersten Gespräch fragt die Sozialarbeiterin genauer nach Anlass und Zielsetzungen für die Massnahmen. Da die Leiterin selber nur eine vage Vorstellung davon hat, was sie eigentlich mit ihrem Vorhaben erreichen möchte und was den Mitarbeiter/innen und dem Betrieb am dienlichsten wäre, schlägt die Sozialarbeiterin vor, dass die Leiterin eine Bedürfnisabklärung vornehmen soll, und bietet dafür ihre Unterstützung an. Als eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Abklärung zeigt sich, dass im Hausdienst-Team Spannungen und Feindseligkeiten das Arbeitsklima vergiften und dass zwischen Pflege- und Hausdienst-Team der Informationsfluss erhebliche Lücken aufweist, was die Zusammenarbeit erschwert. Die Sozialarbeiterin schlägt der Leiterin vor, eine Arbeitsgruppe mit Vertreter/innen aus allen Arbeitsbereichen zusammenzustellen, welche die weiteren Massnahmen planen und durchführen soll, sodass das Vorgehen auch im ganzen Betrieb mitgetragen werde. Die Sozialarbeiterin begleitet die Arbeitsgruppensitzungen, stellt Informationen zur Verfügung und hilft bei der Planung und Umsetzung der Massnahmen, welche die Zusammenarbeit fördern und das Betriebsklima verbessern.

## Organisationsentwicklung (SA 2)

Ein Schulleiter nimmt mit der Präventionsfachstelle Kontakt auf und erkundigt sich, ob diese Modelle zum Umgang mit rauchenden Schüler/innen kenne. Die Sozialarbeiterin informiert ihn darüber, dass es die unterschiedlichsten Modelle gebe, vom totalen Rauchverbot bis hin zu den Rauchverträgen, und dass es ganz auf die Ausgangslage und die Zielsetzungen ankomme, welche Variante sich besser eigne. Sie schlägt vor, dass sie mit dem Schulleiter in einem Gespräch näher abklärt, wie die Situation aussieht und welches die Bedürfnisse der Schule sind. Dabei stellt sich heraus, dass das Kollegium der Frage, wie die Schule auf rauchende Jugendliche reagieren solle, unterschiedlich gegenübersteht und dass die Rauchfrage auch das Kollegium selbst gespalten habe, indem die Raucher/innen ihre Pause in einem separaten Raum oder im nahe gelegenen Restaurant verbringen. Die Sozialarbeiterin zeigt dem Schulleiter auf, dass jede Massnahme zum Scheitern verurteilt sei, wenn sie vom Kollegium nicht getragen werde. Deshalb empfiehlt sie dem Schulleiter, die Frage zunächst auf Kollegiumsebene zu klären und erst Massnahmen für die Schüler/innen auszuarbeiten, wenn die Lehrer/innen sich auf eine gemeinsame Haltung geeinigt hätten. Der Schulleiter bespricht ein entsprechendes Vorgehen mit seinem Kollegium, das beschliesst, sich auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozess einzulassen. Die Sozialarbeiterin leitet gemeinsam mit ihrem Kollegen eine Retraite, an der sich das Kollegium mit Tabak und anderen Suchtmitteln auseinandersetzt und gleichzeitig Kommunikationsformen einübt, die auch im Alltag zu einer verbesserten Zusammenarbeit führen. Die Lehrer/innen finden für sich eine Lösung, mit der zumindest probeweise alle leben können. Das ermöglicht ihnen auch, Regeln für das Schulhaus zu entwickeln und diese gemeinsam durchzusetzen.

## Lebensqualität in der Gemeinde fördern (SA)

Ein Mitglied der Fürsorgekommission einer Gemeinde meldet sich bei der Präventionsfachstelle. In der letzten Zeit würden vermehrt besorgte Bürger/innen anrufen, vor allem Eltern, welche die Gemeinde dazu auffordern würden, etwas dagegen zu unternehmen, dass das Schulhausareal jedes Wochenende von kiffenden und Alkohol trinkenden Jugendlichen verunstaltet werde. Jetzt möchten sich die Gemeindebehörden darüber informieren, welche Unterstützung sie von der Fachstelle erwarten können. Die Sozialarbeiterin informiert den Gemeindevertreter in einem persönlichen Gespräch über das Angebot der Fachstelle. Nachdem sie sich genauer über die Anliegen und Fragen der Behörden informiert hat, schlägt sie zum Vorgehen in der Gemeinde vor, dass sich verschiedene Schlüsselpersonen zusammen an einen Tisch setzen sollten, um gemeinsam eine Strategie bezüglich dieser Problemlage auszuarbeiten. Die Sozialarbeiterin unterstützt die Behörden in der Organisation und Durchführung dieses Treffens. Als Ergebnis wird klar, dass die Jugendlichen in der Gemeinde zu wenig eigenen Raum haben. Gleichzeitig stellen die Schlüsselpersonen fest, dass die Jugendlichen am Verhandlungstisch gefehlt haben und vermehrt mit ihnen zusammengearbeitet werden sollte, damit sie auch in die Verantwortung eingebunden werden könnten. Ein Ausschuss, bestehend aus dem Fürsorgekommissionspräsidenten, einer Lehrerin, dem Pfarrer und einer Mutter, erhält die Aufgabe, mit den Jugendlichen Gespräche zu führen, Bedürfnisse abzuklären und dem Gemeinderat eine Strategie für das weitere Vorgehen vorzulegen. Die Sozialarbeiterin coacht den Ausschuss und begleitet bei Bedarf die Sitzungen mit den Jugendlichen. Sie trägt dazu bei, dass Massnahmen entwickelt werden, welche die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigen und eine nachhaltige Wirkung haben. Der Erfolg bei der Lösung dieses Problems motiviert die Schlüsselpersonen aus der Gemeinde, andere soziale Brennpunkte in der Gemeinde auf ähnliche Weise anzugehen. Bei Bedarf werden sie sich wieder an die Fachstelle wenden und punktuelle Unterstützung anfordern.

## 20 Interne Zusammenarbeit/auf verschiedenen Ebenen zusammenarbeiten

---

### 20.1 Mit ehrenamtlichen Vorgesetzten zusammenarbeiten

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen arbeiten in ihrer Institution auf unterschiedlichen Ebenen, in unterschiedlichen Rollen mit Vorgesetzten und Kolleg/innen zusammen.

## Mit ehrenamtlichen Vorgesetzten zusammenarbeiten (SA)

Der Jugend- und Sozialarbeiter einer Kirchgemeinde ist dem Kirchenvorstand unterstellt, der in einer Volkswahl bestimmt wurde. Direkte Ansprechpartnerin ist die mit dem Ressort Personal beauftragte Person. Im Pflichtenheft ist festgelegt, dass mit dieser Person Jahresziele vereinbart und ausgewertet werden müssen. Dabei ist zu beachten, dass die Personalverantwortliche völlig berufsfremd ist und weder bei ihr noch beim Vorstand realistische Vorstellungen zu professioneller Sozialarbeit vorhanden sind.

Der Sozialarbeiter achtet beim Gespräch darauf, dass seine Anliegen und Wünsche aufgenommen und in Zielformulierungen festgehalten werden. Gemeinsam werden Bewertungskriterien erarbeitet, damit in einem Jahr ein konstruktives und aussagekräftiges Feedback möglich sein wird. Gleichzeitig fordert der Sozialarbeiter auch ein, dass er Supervision besuchen kann, um u.a. den fehlenden fachlichen Support durch die Personalverantwortliche kompensieren zu können.

Das Gespräch findet in einem offenen, konstruktiven Klima statt. Beide Partner/innen müssen sich dabei jedoch der Hierarchie und Verantwortlichkeiten trotz des sehr unterschiedlich vorhandenen Fachwissens bewusst sein.

## Mit ehrenamtlichen Vorgesetzten zusammenarbeiten (SA 2)

Die Sozialarbeiter/innen des Vereins Neustart arbeiten mit einem ehrenamtlichen Vorstand zusammen. Der Präsident hat heute mit dem Team einen Termin vereinbart, um die nächste Vorstandssitzung zu planen. Die Sozialarbeiter/innen haben schon einige Traktanden zusammengetragen. Nun gehen sie diese gemeinsam durch. Zu einzelnen Punkten möchte der Präsident die Haltung des Teams kennenlernen, bei anderen ist dies nicht nötig. Er informiert die Sozialarbeiter/innen, welche weiteren Themen der Vorstand besprechen wird. Bei den Vorstandssitzungen ist neuerdings niemand mehr vom Team vertreten. Die Sozialarbeiter/innen melden ihr Bedürfnis an, die Antworten jeweils schneller zu erhalten. Nach der letzten Vorstandssitzung hat es zwei Wochen gedauert, bis das Team ein Protokoll erhielt, und gewisse Abläufe wurden dadurch blockiert. Der Präsident verspricht, jeweils am Folgetag per Mail die wichtigsten Entscheide durchzugeben. Das Team macht ihn auf die anstehenden Mitarbeitendengespräche aufmerksam. Sein Terminkalender ist aber voll. Es ist erst in zwei Monaten möglich, mit dem Gesprächen zu beginnen. Das Team thematisiert auch die Vakanz, die es im Vorstand zurzeit gibt, und trägt dem Präsidenten seinen Wunsch vor, wie diese Position besetzt werden soll. Die Sozialarbeiter/innen möchten gerne, dass ihr eigener Berufsstand im Vorstand vertreten ist, und haben auch schon eine Idee, wen man anfragen könnte. Der Präsident findet die Idee gut und wird die vorgeschlagene Person anfragen, weil er vom Vorstand dazu beauftragt ist. Ein weiteres Problem betrifft eine gemischte Arbeitsgruppe aus Vorstands- und Teammitgliedern. Hier wartet das Team noch immer darauf, dass ein bestimmtes Vorstandsmitglied mit einem wichtigen Partner in der kantonalen Verwaltung Kontakt aufnimmt. Der Präsident wird dies mit dem Vorstandsmitglied besprechen und bittet das Team, in zwei Wochen nochmals darauf zurückzukommen, falls bis dann noch keine Rückmeldung vorliegt. Er sagt, er sei sich bewusst, wie drängend das Anliegen für das Team sei. Aber er weist auch darauf hin, dass es als ehrenamtliches Mitglied des Vorstands manchmal schwer sei, alles präsent zu halten. Die ehrenamtliche Tätigkeit bedeute, dass alles nebenbei gemacht werden müsse und die Vorstandsmitglieder recht weit weg vom Alltag der Beratungsstelle seien.

## 20.2 Sitzungen organisieren und leiten (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Sozialpädagoge hat die Rolle eines Teilnehmers. Die Inhalte/Traktanden der Sitzung sind bekannt:
  - Teamsitzungen,
  - Planungssitzungen,
  - Fachbesprechungen,
  - Arbeitsgruppensitzungen.
- Formale Vorgaben für das Qualifikationsgespräch sind durch die Institution gegeben.
- Die formellen Inhalte und Ziele sind der Sozialpädagogin bekannt.

## Sitzungen leiten (SP)

Lea begrüsst die Teamkolleginnen zur Sitzung. Sie bittet zuerst Ursina, das Protokoll zu schreiben. Dann teilt sie Ziele und Inhalte der Sitzung mit: «Es geht um die Gestaltung der zwei Ferienwochen. Drei Jugendliche werden in der Institution bleiben und werden in dieser Zeit betreut. Die Arbeitspläne sind bereits gemacht. Am Schluss soll jede Person wissen, was sie zu tun hat und wofür sie verantwortlich ist!»

Verena wendet erregt ein, dass im Schuhraum so eine Unordnung sei und sich offensichtlich niemand dafür verantwortlich fühle. Lea unterbricht Verena freundlich und bestimmt: Sie verstehe ihren Ärger, dieses Thema gehöre jetzt aber nicht hierher. Wenn die Ferienplanung erledigt sei, könne diese Schuhraum-Angelegenheit noch besprochen werden. Sie fragt Verena, was sie darüber denke, wie viel Zeit dies benötigen werde. Verena findet, dies sei eh eine Grundsatzdiskussion. Sie macht erneut ihrem Ärger Luft, und Lea stoppt sie noch einmal. «Für eine Grundsatzdiskussion reicht es heute nicht, Verena. Bitte trag dein Anliegen auf unserer Traktanden-sammelliste ein!» Lea bittet nun die Teilnehmenden, Ideen zu sammeln für verschiedene Aktivitäten, aber auch «Grundsätzliches» bezüglich der Gestaltung der Ferienwochen. Ebenso sollten sich doch gleich alle überlegen, was sie selber mit den Jugendlichen gern machen würden. Eine rege Diskussion kommt in Gang. Lea fasst die Inhalte der Diskussion zusammen. Sie zeigt die konkreten Ergebnisse auf und welche Fragen noch offen sind. Dann werden die Aufgaben verteilt. Lea klärt, wann, wer, welche ... offen gebliebenen Themen noch bearbeitet. Sie dankt für die engagierte Mitarbeit und wünscht allen einen guten Tag.

## Sitzungen organisieren und leiten (SA)

In der Kirchgemeinde findet einmal pro Monat eine Koordinationssitzung im Gemeindeteam statt, das aus Pfarrer, Siegrist, Sozialarbeiter und Gemeindehelfer besteht. Der Sozialarbeiter hat es aufgrund seiner Fähigkeiten und Neigungen übernommen, die Sitzung zu organisieren und zu leiten. Im Vorfeld klärt er bei den Teilnehmer/innen ab, welche Anliegen sie besprechen möchten, erstellt eine Traktandenliste und schickt diese allen zu. Während der Sitzung geht er Punkt für Punkt vorwärts und achtet darauf, dass klare Entscheidungen gefällt werden. Wenn sich zeigt, dass eine Diskussion den Rahmen dieser Sitzung übersteigt, vereinbart er mit den Anwesenden, bei welcher Gelegenheit die Diskussion weitergeführt oder an wen die Aufgabe delegiert werden könnte. Themen, die während der Sitzung neu auftauchen, nimmt er auf die Traktandenliste für die nächste Sitzung und Angelegenheiten, deren Bearbeitung noch Zeit braucht, setzt er auf die Pendenzenliste am Ende des Protokolls. Da alle Teilnehmer/innen nach der Sitzung noch weitere Termine wahrzunehmen haben, sorgt der Sozialarbeiter dafür, dass sie die vorgesehene Zeit einhalten. Im Anschluss an die Sitzung fertigt er das Protokoll mit allen Beschlüssen an, das er zusammen mit der Einladung für die nächste Sitzung an alle Teilnehmer/innen versendet.

## An Sitzungen teilnehmen (SP)

Immer am Mittwoch findet die wöchentliche Teamsitzung statt. Zusätzlich wird die monatliche Supervision stattfinden. Leo macht sich frühzeitig über die Inhalte kundig, indem er die Traktandenliste im Büro liest. In der Supi soll das Thema «Regeln und Grenzen – Wer hält was ein» besprochen werden. Leo überlegt, wie seine Haltung und sein Umsetzungsvermögen bezüglich des Supithemas sind. Leo erscheint pünktlich zur Sitzung. Er hat sich zu den anstehenden Themen Gedanken gemacht und Stichworte notiert. Er hat sich vorgenommen, seine Gedanken auch in die Runde zu bringen und sich nicht zurückzunehmen.

## Sich auf Sitzungen vorbereiten (SP)

Lea erhält rechtzeitig die Traktandenliste für die wöchentliche Teamsitzung. Sie schaut die Punkte durch. Bei zwei davon hat sie selber etwas beizutragen: Beim Traktandum «Kinder» will sie über die neue Medikation von Sarah informieren. Unter «Lagervorbereitung» will sie von der Besichtigung des Lagerhauses berichten, die sie in Delegation gemacht hat.

Sie sieht, dass offenbar noch eine Mitarbeiterin für die bereichsübergreifende Organisationsgruppe «Weihnachtsfest» gesucht wird. Lea wird eine Kollegin vorschlagen, die ihr dafür geeignet scheint und die schon lange keinen ausserordentlichen Auftrag mehr erledigt hat. Jetzt liest sie auch noch das Protokoll der letzten Sitzung: alles i.O.; die Pendenzen hat sie erledigt.



## Eigenes Qualifikationsgespräch vorbereiten (SP)

Lea hat nächste Woche mit ihrem Teamleiter das jährliche Qualifikationsgespräch terminiert. Sie kopiert heute die Unterlagen aus dem Qualifikationshandbuch und liest sie sorgfältig durch. Zuerst muss sie beurteilen, in welchem Masse sie die Zielvorgaben aus dem Vorjahr erreicht hat oder nicht. Regula fragt sich, ob sie eher streng oder grosszügig mit sich sein sollte. Nun, die meisten Ziele hat sie auf jeden Fall erreicht. Da braucht es keine falsche Bescheidenheit.

Lea sucht Argumente, um zu erklären, warum sie die vorgesehene Mitwirkung in der Projektgruppe «Unterstützte Kommunikation» nicht realisiert hat. Sie macht sich Gedanken darüber, welche Schwerpunkte sie für das kommende Jahr setzen soll. Sie möchte ihr besonderes Interessengebiet «Autismus» unbedingt vertiefen. Lea schaut in den Kursunterlagen der Fachhochschulen nach entsprechenden Fortbildungsangeboten. Sie findet einen Kurs, dessen Besuch sie beantragen möchte.

Dem Vorgesetzten möchte sie auch unbedingt vermitteln, dass sie gerne in der Institution und auf der Gruppe arbeitet, mit dem Lohn so weit zufrieden ist und in nächster Zeit keine Veränderung plant. Längerfristig sieht sie sich als Teamleiterin. Sie will dies ins Gespräch einbringen. Die Meinung ihres Teamleiters dazu nimmt sie sehr wunder.

Als Letztes füllt sie den Fragebogen zur Beurteilung ihres Vorgesetzten aus. Da sie an ihm diesmal nicht viel auszusetzen hat, wird ihr dieses Feedback nicht schwerfallen. Sie fühlt sich nun gut vorbereitet und schaut dem Gespräch gelassen entgegen.

## Sitzungen nachbereiten (SP)

In der letzten Teamsitzung hat sich Lea bereit erklärt, einen persönlichen Konflikt mit ihrer Kollegin zu klären. Nun wird sie einen Termin mit ihr abmachen. Das Protokoll ist eingetroffen: Unter den Pendenzen sieht Lea, dass sie den Auftrag hat, für ihr Bezugskind Sarah ein Geburtstagsgeschenk zu kaufen. Sie legt für sich fest, wann sie dies erledigen wird. Weiter wurde in der Sitzung festgestellt, dass das Förderplanungsziel für die Jugendlichen «selbstständig einkaufen im Coop» jetzt angegangen werden sollte. Sie wird gleich einen Lernprozess initiieren. Lea erarbeitet sich schriftlich ein Konzept, wie sie dieses Ziel erreichen möchte. Die Ergotherapeutin und die Klassenlehrerin können ihr vielleicht noch Tipps dazu geben. Sie wird sie noch diese Woche kontaktieren.

## 20.3 Teamarbeit (SA/SP)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Teamentscheidungen werden basisdemokratisch gefällt.
- Der Sozialpädagoge ist aufgefordert, die Entscheidung zu vertreten, unabhängig davon, ob er sie vollumfänglich gutheisst oder nicht.
- Das Ausmass des Konfliktes (Eskalationsstufe) macht es möglich, den Konflikt ohne externe Hilfe zu lösen.

### Informationsfluss verbessern (SP)

Lea arbeitet an einem Freitagnachmittag, Anfang des Monats. Der geistig behinderte Piero möchte Taschengeld für den Abendausgang beziehen. Lea ist nicht Pieros Bezugsperson, es ist aber üblich im Team, dass die Auszahlungen von allen Teamer/innen vorgenommen werden können.

Im Rapportheft hat Lea jedoch gelesen, dass der monatliche Taschengeldtransfer vorgenommen worden sei. Pieros Bezugsperson ist heute für zwei Wochen in die Ferien gefahren. Lea schaut in Pieros Taschengeldliste nach, findet aber keinen Eintrag eines Monatseinganges. Auch im Portemonnaie des Klienten ist sehr wenig Bargeld. Lea ist alleine auf der Wohngruppe. Sie fragt bei Piero nach, ob er sein Taschengeld wirklich noch nicht ausbezahlt erhalten habe. Er verneint. Lea ist sich nicht sicher, ob der Klient aufrichtig ist. Vor drei Monaten gab es eine sehr ähnliche Situation, in welcher der Klient mogelte. Da es sich aber um eine Geldmenge handelt, die im Falle eines «Betruges» innerhalb eines Monats rückerstattbar ist, weist sie Piero darauf hin, was die Konsequenz seines Verhaltens sein würde, falls er sie jetzt über den Tisch zu ziehen versuche. Lea legt von der Haushaltskasse das Geld in die Taschengeldkasse und macht eine Notiz, dass sie Geld verschoben hat. Als Trak-

tandum für die nächste Teamsitzung notiert sie sich ein Stichwort zum Vorfall. Sie wird ihren Arbeitskollegen darauf hinweisen, welche Folgen sein Versäumnis hatte und dass sie eine effiziente Kontrolle der Taschengeldtransfers durch eine Drittperson zum Schutze aller Beteiligten fordert.

### Teamentscheidungen mittragen (SP)

In der Teamsitzung wird beschlossen, dass im Haus nur noch eingeschränkt geraucht werden darf. Das Rauchen in der Stube ist nur noch zwischen 19 Uhr und 19.30 Uhr erlaubt. Ansonsten steht die Terrasse zum Rauchen zur Verfügung. Leo ist selber Raucher. Er findet die Änderung grundsätzlich nachvollziehbar, fühlt sich aber persönlich sehr eingeschränkt. Er kämpft im Team vergeblich für eine lockerere Handhabung. Die meisten der rauchenden Klient/innen sind mit der neuen Regelung nicht einverstanden. Sie beschweren sich auch bei Leo, überschreiten die Regel oder drohen dies an. Leo zeigt Verständnis für ihren Ärger und sagt ihnen, dass es für ihn auch nicht leicht sei, sich daran zu halten. Er zeigt den Klient/innen die Vorteile der neuen Abmachung auf (Geruch, Gesundheit, Fairness gegenüber Nichtraucher/innen, Brandlöcher usw.). Er lässt sie dabei durch die Art und Weise, wie er kommuniziert, spüren, dass er hinter dem Teamentscheid steht.

### Im Team Konflikte lösen (SA)

Zwei Sozialarbeiter eines regionalen Sozialdienstes unterscheiden sich stark in ihrem Arbeitsstil. Der eine zeigt eine paternalistische Haltung gegenüber den Klient/innen, hält sich eng an die gegebenen Regeln der Bürokratie und pflegt in Gesprächen direktiv vorzugehen. Der andere Sozialarbeiter vertritt eine lösungsorientierte Haltung und legt grossen Wert darauf, die Ziele der Klient/innen ernst zu nehmen und vorhandenen Freiräume dafür zu nutzen oder wenn nötig auszuweiten. Im Fall einer Grossfamilie, deren Begleitung von beiden Sozialarbeitern übernommen werden muss, kommt es zum offenen Konflikt, der sich zu persönlichen Beleidigungen, Denunziationen gegenüber Kolleg/innen usw. steigert. Einer der beiden droht mit der Kündigung. Die Stellenleiterin ist aufgefordert, die Situation zu klären. Sie lädt die beiden Kontrahenten zu einem Gespräch ein, bei dem beide ihre Position darstellen können. Dabei kommen die Beteiligten zur Überzeugung, dass ihre Ansichten unvereinbar sind. Gemeinsam legen sie neue Arbeitsmodalitäten fest, sodass die Schnittstellen zwischen den beiden auf ein Minimum reduziert werden.

### Im Team zusammenarbeiten (SA)

Bei der Beratungsstelle für Alkoholprobleme trifft über einen Gemeindesozialdienst eine Anmeldung für drei jugendliche Geschwister ein, zwei Mädchen und ein Junge. Die Sozialarbeiter/innen beschliessen, diese Beratung zu zweit zu führen, eine Frau und ein Mann zusammen. Gemeinsam bereiten sich die Sozialarbeiterin und der Sozialarbeiter auf das erste Gespräch vor, überlegen, wer welche Rolle einnehmen soll, wie sie die Gesprächsführung aufteilen und wer welchen Teil der Beobachtung übernimmt. Sie legen einen gemeinsamen Termin fest und reservieren einen geeigneten Raum. Zu Beginn des Gesprächs erklären sie den Jugendlichen das Setting und fragen sie, ob sie damit einverstanden sind.

### Im Team zusammenarbeiten (SA 2)

Die Sozialarbeiter/innen eines städtischen Sozialdienstes sind für die Fallführung in der Regel allein zuständig. Gemäss der Hauptthematik ihrer Klient/innen sind sie aber in Ressorts organisiert. Alle Sozialarbeiter/innen eines Ressorts bilden gemeinsam ein Team. Im Ressort Familien hat es fünf Sozialarbeiter/innen. Jeden Mittwochmorgen von 10 Uhr bis zwölf Uhr findet die Teamsitzung statt. Dort geht es einerseits darum, die neuen Fälle und die gemeinsamen Aufgaben zu verteilen. Andererseits ist die Teamsitzung auch der Ort, an dem eine gemeinsame Haltung zu bestimmten Fragen erarbeitet werden kann und wo geklärt wird, wer welche Kompetenzen hat und wie viel Entscheidungsspielraum den einzelnen Sozialarbeiter/innen zur Verfügung steht. Und schliesslich soll in der Teamsitzung auch ein Wissenstransfer und Erfahrungsaustausch stattfinden, der allen die Arbeit erleichtert. Der Teamleiterin ist es wichtig, dass das Team ein Arbeitsklima pflegt, in dem gegenseitige Unterstützung möglich ist, nicht nur an den Teamsitzungen, sondern auch zwischendurch bei Bedarf. Deshalb leitet sie die Sitzung immer mit einer Befindlichkeitsrunde ein, bei der alle sagen können, wie es ihnen geht, was sie zurzeit gerade beschäftigt und welche Highlights und Tiefschläge sie in der letzten Woche erlebt haben. Anschliessend an die Sitzung geht das Team meist zusammen essen, um den Austausch auch auf einer persönlicheren Ebene zu pflegen.

## Übergabe gestalten (SP)

Um 14 Uhr findet die Übergabe des Dienstes statt. Lea geht durchs Haus, kontrolliert die allgemeinen Räume. In der Küche liegt ein zerknülltes Geschirrtuch auf dem Boden, und die Geschirrwaschmaschine ist zwar voll, aber nicht angestellt. Lea startet die Maschine und wirft das Tuch in den Wäschekorb.

Zurück im Büro, füllt sie das Übergabeprotokoll aus. Sie ist plötzlich unsicher, um welche Zeit Hans seinen Termin beim Arzt hat, und schaut deshalb in der Agenda nach. Beim Ausfüllen der Platzierungsverlaufsblätter fällt ihr auf, dass der diensthabende Vorgänger vergessen hat, ein Telefonat mit den Eltern einzutragen. Sie lässt dafür Platz im Verlaufsblatt und legt ihrem Kollegen eine Notiz ins Fach. Er wird den Eintrag beim nächsten Dienst ergänzen.

Die ablösende Kollegin kommt ins Büro. Lea informiert über die aktuelle Stimmung der Gruppe, Vorkommnisse, Auffälligkeiten einzelner Jugendlicher und Termine, die eingehalten werden müssen.

## Mit Konflikten im Team umgehen (SP)

Lea hat die diesmal die Leitung der Betriebssitzung. Sie nimmt zurzeit eine beklemmende Stimmung im Team wahr. Deshalb entscheidet sie sich, entgegen den sonstigen Gepflogenheiten, die Sitzung mit einer Befindlichkeitsrunde zu eröffnen. Sie teilt zuerst ihre eigene Wahrnehmung mit und dass sie diese Missstimmung, sofern da eine sei, klären möchte. In der Runde wird schnell klar, dass Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Interpretation des Verhaltens eines Klienten bestehen. Lea fordert alle Beteiligten auf, ein wünschbares Ziel in dieser Angelegenheit zu formulieren. Das Team wird daraufhin sehr aktiv, und die Spannung beginnt sich umzuformen. Aus den verschiedenen Zielformulierungen lässt sich in einer letzten Runde ein Hauptziel festlegen. Das Team einigt sich, dieses Ziel bezüglich des Klienten gemeinsam zu verfolgen. Nach einer Pause kann nun gelöst und effektiv zum Tagesgeschäft übergegangen werden.

## Den Informationsfluss gewährleisten (SP)

Lea hat eine Auseinandersetzung mit Kevin. Er will TV schauen, was ihm Lea nicht erlaubt, denn es gibt abgemachte Regeln zum TV-Konsum. Kevin wird ausfällig und akzeptiert Leas Nein nicht. Daraufhin verhängt sie ihm ein TV-Verbot für eine Woche. Lea notiert diesen Entscheid im Tagesjournal. Da zwei Teamer erst in vier Tagen wieder Dienst haben, macht sie zusätzlich eine Notiz mit dem Datum des Vorfalls und der Konsequenz. Diese hängt sie für alle Mitarbeitenden sichtbar im Pikettzimmer auf. Lea informiert auch die Gruppe über die ausgesprochene Konsequenz und deren Grund.

## 20.4 Im Grosssysteme interdisziplinär zusammenarbeiten (SA)

Der Sozialarbeiterin eines Geriatriespitals wird ein 86-jähriger Patient gemeldet, der aufgrund seiner gesundheitlichen Situation nicht mehr nach Hause zurückkehren kann und im Spital auf einen Heimplatz warten muss. Der Mann hat keine Angehörigen. Es gehört zur Aufgabe des Spitalsozialdienstes, eine Heimplatzanmeldung beim Amt für Alterspflege zu machen. Das Amt seinerseits muss innert zwölf Wochen einen Platz finden. Es werden dem Patienten drei Heime vorgeschlagen, und er kommt auf die Wartelisten. Es ist üblich, dass die Heimleitung die Interessierten oder deren Bezugspersonen anschreibt und sie einlädt, einen Besuch vor Ort zu machen, um sich von der neuen Wohnsituation ein realistisches Bild machen zu können, sobald sie sich auf der Warteliste auf Platz drei befinden. Diese Regelung gilt auch für Personen, die auf fremde Hilfe angewiesen sind und keine Angehörigen haben. In diesen Fällen sorgt das Spital dafür, dass der Patient den Besuch in Begleitung einer Hilfspflegeperson machen kann.

Kurz nachdem die Sozialarbeiterin den Mann bei der Zentralstelle für Heimplatzierung angemeldet hat, erfährt sie, dass er gerade ausgetreten und in einem Heim untergebracht worden sei, das als «zweitrangig» bekannt ist und qualitativ zu wünschen übrig lässt. Die Platzierung fand aus Sicht der Sozialarbeiterin zu überstürzt statt, das sorgfältige Auswahlverfahren fehlte. Die Hilflosigkeit und die nachteilige soziale Situation des betagten Mannes führen aus ihrer Sicht dazu, dass er nicht die optimalen Chancen erhält. Vielleicht ist auch der Personalmangel beim Hilfspflegedienst dafür verantwortlich, dass man sich nicht zu viel Aufwand machen wollte. Die Sozialarbeiterin stellt ihre Sicht der Dinge beim zuständigen Oberarzt und der Pflegeleitung der Station dar. Sie stösst damit auf eine gewisse Einsicht. Es wird vereinbart, wie in Zukunft bei ähnlichen Situationen mit allein-stehenden, urteilsschwachen und hilflosen Personen vorgegangen werden soll.

## 20.5 Teamleitung (SA)

### 20.5.1.1.1 Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen müssen dafür sorgen, dass alle in einem Team arbeitsfähig bleiben und Kompetenzen, Rollen, Regeln, Zuständigkeiten gemeinsam vereinbaren und Konflikte lösen.

Die Sozialarbeiter/innen des Frauenhauses leiten den Betrieb im Team. Sie haben die Leitungsaufgaben in Ressorts aufgeteilt. Jede Sozialarbeiterin leitet ein Ressort und ist Stellvertreterin in einem anderen Ressort, sodass die Kontinuität gewährleistet ist. Die Teamsitzungen leiten sie im Turnus, ebenso wird das Protokoll abwechselungsweise geführt. Die Entscheidungen des Tagesgeschäfts müssen diejenigen Frauen, die im Dienst sind, selber fällen, grössere Entscheide werden in der Teamsitzung diskutiert. Um sich nicht zu stark zu blockieren und um handlungsfähig zu bleiben, haben die Sozialarbeiter/innen vereinbart, dass auch bei grösseren Entscheidungen nicht immer alle anwesend sein müssen. Dafür nehmen sie sich genügend Zeit, um über Haltungen und Arbeitsweisen zu diskutieren, damit gewährleistet bleibt, dass alle «an einem Strick ziehen». Für Beschlüsse, die jemand nicht mitgefällt hat, gilt die Achtzig-Prozent-/Hundert-Prozent-Regel: Wenn jemand zu achtzig Prozent hinter einem Beschluss stehen kann, hilft sie ihn zu hundert Prozent mittragen. Damit gestehen sich die Sozialarbeiter/innen zu, dass nicht immer alle mit allem ganz einverstanden sein müssen und trotzdem gemeinsam die Verantwortung für das Funktionieren des Betriebes teilen können.

## 20.6 Interne Abläufe beherrschen (SA)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Interne Abläufe in sozialen Organisationen sind komplex, und Sozialarbeiter/innen müssen diese genau einhalten.

Der Sozialarbeiter hat seine Stelle bei der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz neu angetreten. In der Einarbeitungsphase muss er sich unter anderem mit den Aufgabenstellungen und Abläufen vertraut machen, die bei einer Heimplatzierung eingehalten werden müssen. Dies trifft insbesondere auf die finanziellen Aspekte zu. Steht eine Heim- oder Pflegefamilienplatzierung an, muss ein Platzierungsantrag gestellt werden. Dieser hat zwei Funktionen. Der Antrag nimmt Stellung zur Notwendigkeit einer Fremdplatzierung (Indikationsüberprüfung), die von der Geschäftsleitung bewilligt werden muss. Gleichzeitig ist er ein Gesuch um Bewilligung der Finanzierung dieser Massnahme durch das Erziehungsdepartement oder andere Finanzierungsquellen. Parallel zu diesem Vorgang muss mit den Eltern und dem Heim oder der Pflegefamilie geklärt werden, welche Nebenkosten anfallen und wer dafür aufkommt (Heim stellt Rechnung an die Eltern oder an die AKJS usw.). Diese Klärung findet sinnvollerweise anlässlich des Vorstellungsgespräches im Heim oder bei der Pflegefamilie mithilfe eines mitgeführten Formulars statt.

Die Eltern müssen darüber informiert werden, dass sie zusätzlich zu den Nebenkosten einen einkommensabhängigen Elternbeitrag leisten müssen. Dazu werden sie vom Finanzierungssekretariat zu einem persönlichen Gespräch eingeladen, bei dem die Elternbeitragsberechnung vorgenommen und der Elternbeitrag festgelegt wird. Der Sozialarbeiter nimmt an diesem Gespräch teil. Das Finanzierungssekretariat prüft, ob die Eltern IV-Kinderrenten oder Alimentenzahlungen an die AKJS abtreten müssen. Erhält ein Jugendlicher während seiner Platzierung einen Lehrlingslohn, muss er mit diesem Einkommen für die Nebenkosten aufkommen, soweit dies mit der Höhe des Lohnes vereinbar ist.

Stellt das Heim der AKJS Nebenkosten in Rechnung, muss er als fallverantwortlicher Sozialarbeiter prüfen, ob es sich um durch den Aufenthalt im Heim bedingte Kosten handelt oder um Kosten, die auch beim Verbleib in der Familie anfallen würden. In der Falladministration muss er prüfen, ob für diese Ausgaben eine gültige Kostengutsprache vorliegt. Falls nicht, muss geprüft werden, ob die Eltern für diese Kosten aufkommen sollten oder ob ein separates Kostengutsprachegesuch einzureichen ist. Die Rechnung muss visiert und an die richtige Finanzierungsstelle weitergeleitet werden.

Ebenfalls zu beachten ist, dass im EDV-System Eintritt und Austritt aus der Institution erfasst werden, damit der Heimplatz nicht über den Austritt des Kindes hinaus finanziert wird.

## 20.7 Besondere Aufgaben übernehmen, Mittelbeschaffung

### Mittel beschaffen für eigenen Anlass

Das Familienzentrum möchte im Winterhalbjahr einen Märlizyklus für Kinder durchführen. Die Sozialarbeiterin, die sich mit dem Thema Fundraising am besten auskennt, schreibt ein Spendengesuch an die Peter-Müller-Stiftung und an den Migros-Kulturfonds. Zudem telefoniert sie mit der Präsidentin der Peter-Müller-Stiftung, die sie als Elternbeirätin der Schule kennt, und erläutert ihr Anliegen. Auch mit dem Zuständigen bei der Migros nimmt sie telefonisch Kontakt auf und stellt mündlich ihr Anliegen dar. Die Sozialarbeiterin erhält das gewünschte Geld von beiden Seiten und macht sich daran, bei den Bastelläden in der Stadt Material für die Gestaltung des MärliRaums verbilligt oder gratis zu erfragen. Sie hat Glück, denn einer der Läden plant einen Umbau und muss das Lager verkleinern. Sie kann Tücher, Watte, Seidenpapier und bunte Bänder abholen.

### Mit externen Lieferanten zusammenarbeiten (SP)

Leo erhält von seinem Team den Auftrag, die budgetierte und bewilligte neue Wohnzimmereinrichtung zu beschaffen.

Zuerst erkundigt sich Leo institutionsintern, ob Vorschriften bezüglich möglicher Lieferanten bestehen. Er erfährt, dass er diesbezüglich freie Hand habe, allerdings das Preis-Leistungs-Verhältnis stimmen und in Anbetracht der Höhe des Betrags mindestens zwei Offerten vorliegen müssten. Auf Empfehlung von anderen Mitarbeitern sucht er zwei Möbelhäuser in der Region auf, lässt sich ihr Angebot zeigen und nimmt auch fachmännische Beratung in Anspruch. Er lässt sich nach einer ersten Auswahl Prospekte mitgeben. Nach einer weiteren Auswahl, die er zusammen mit dem Teamleiter trifft, stellt er eine Liste mit Vor- und Nachteilen einzelner Objekte zusammen, die er dann an der nächsten Teamsitzung vorlegt. Zwei Favoriten schälen sich heraus. Nun veranlasst er per E-Mail, dass ihm die beiden Lieferanten je einen detaillierten Kostenvoranschlag mit Rabattvorschlägen machen. Er setzt einen Termin. Tatsächlich treffen die beiden Offerten rechtzeitig per Fax ein. Die eine Offerte liegt deutlich über dem Budget. Damit ist die Entscheidung gefallen. Telefonisch holt Leo noch einen zusätzlichen Rabatt heraus; er erkundigt sich zudem nach den Garantiebestimmungen und dem Liefertermin. Leo erteilt dem Günstigeren einen schriftlichen Lieferauftrag (inklusive Bestätigung der telefonisch besprochenen Konditionen), dem anderen eine freundliche Absage. Nachdem er bis kurz vor dem Liefertermin nichts mehr gehört hatte, erkundigt sich Leo beim zuständigen Kundenberater des Möbelhauses. Dieser gesteht, dass er wegen Produktionsengpässen eine Verzögerung gebe. Leo gibt seiner Verärgerung Ausdruck. Als Trost verspricht ihm der Lieferant ein Set Trinkgläser. Schliesslich trifft die Lieferung mit den Möbeln ein. Leo kontrolliert, ob sie dem Bestellten entspricht und ob die Objekte alle intakt sind. Die Rechnung wird Leo später vom Sekretariat zum Visum vorgelegt. Er bestätigt, dass Rechnung und Lieferung übereinstimmen. Er macht zugleich einen Vermerk, dass der Lieferant angesichts der Höhe des Auftrags in die Liste der Adressaten für Spendenanfragen aufgenommen wird.

## 20.8 Räumlichkeiten gestalten (SA/SP)

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Eine Veränderung im Wohnbereich ist gewünscht oder gefordert.
- Ein vorgegebenes Budget steht zur Verfügung.
- Es besteht ein Auftrag für diese Aufgabe.
- Die Klient/innen werden in die Umsetzung mit einbezogen.

### Räumlichkeiten gestalten (SA)

Die Räumlichkeiten der Bewährungshilfe werden von vielen Mitarbeiter/innen und Klient/innen als düster, altmodisch und abgenutzt erlebt. Es steht nun ein Budget für die Renovation zur Verfügung. Zwei Sozialarbeiterinnen übernehmen die Aufgabe, die neue Gestaltung zu planen und umzusetzen. In einem ersten Schritt gilt es, Bedürfnisse und Wünsche der Mitarbeiter/innen und Klient/innen zu sammeln. Die beiden versuchen dann, möglichst viel davon in einem ersten Vorschlag aufzunehmen, und unterbreiten diesen im Team. Es wird schnell klar, dass wohl nie alle ganz einverstanden sein werden, darum priorisieren sie die Bedürfnisse und passen ihren Vorschlag entsprechend an. Dann nehmen sie Kontakt auf mit Handwerker/innen, verteilen Aufträge, setzen Fristen, lesen Materialien aus und überwachen den Renovationsprozess. Ein Gestaltungselement der

«neuen» Räumlichkeiten soll eine wechselnde Bilderausstellung sein. Die Sozialarbeiterinnen nehmen mit Künstler/innen Kontakt auf und klären, wer sich dafür interessieren würde, seine/ihre Bilder temporär zur Verfügung zu stellen. Sich selber haben sie die Aufgabe gestellt, den Empfangsraum je nach Saison zu gestalten, zum Beispiel in der Winterzeit Kerzen mitzubringen, vor Ostern Hasen mit Eiern aufzustellen, im Herbst etwas von der Farbenpracht der Natur hereinzuholen.

#### Eine wohnliche Atmosphäre schaffen (SP)

Das Wohn- und Esszimmer hat einen neuen Boden sowie neue Möbel erhalten. Es geht nun darum, den Raum gemütlich und wohnlich einzurichten. Es steht dafür ein Budget von 500 Franken zur Verfügung. Das Team entschliesst sich, zuerst mit den Kindern darüber zu reden, um Anregungen und Wünsche zu sammeln. Es wird entschieden, den Wandschmuck in gemeinsamer künstlerischer Arbeit entstehen zu lassen. Lea kauft mit einem Teil des budgetierten Geldes Materialien, um an einem Mittwochnachmittag mit den Kindern das Werk zu kreieren. Zudem teilt sie ihr Projekt einer Freundin mit, die Lehrerin in technischer Gestaltung ist. Von ihr erhält sie eine Schachtel voll Gestaltungsmaterial, die sie für diesen Nachmittag ausleihen darf. Das Team macht sich Gedanken über pflegeleichte und schöne Pflanzen und kauft entsprechend ein.

### 20.9 Weiterbildung anbieten (SA)

Die Sozialarbeiter/innen eines Betriebes stellen sich gegenseitig einmal pro Quartal ein Spezialgebiet vor. Zu Beginn des Jahres hat sich eine Kollegin, die eine Spezialausbildung in Psychodrama gemacht hat, bereit erklärt, den anderen in zwei Stunden Grundbegriffe wie «Rollentausch» und «Doppeln» vorzustellen und zu zeigen, wie sie diese Elemente in ihrer alltäglichen Beratung anwendet. Das Team übte an Situationen, die es aus seinem Beratungsalltag kennt, wie es die psychodramatischen Techniken anwenden könnte. Im zweiten Quartal hat eine andere Kollegin die Änderungen nach der IV-Gesetzesrevision vorgestellt. Sie beschrieb anhand von Fällen, die im Team bekannt sind, was nun auf andere Weise angepackt werden kann. Als Nächstes stellt eine Kollegin die Resultate eines Kurses zum Thema «Moslems in der Schweiz» vor, den sie besucht hat. Anschliessend lässt sie ihre Kolleg/innen von Beratungssituationen berichten, in denen mit Klient/innen mit muslimischer Kultur gearbeitet wurde. Sie regt zu differenzierten Interventionen an und gibt Beispiele. Im letzten Quartal wird ein Kollege, der in diesem Jahr eine Weiterbildung zum Thema Mobbing besucht hat, die anderen auf den aktuellen Wissenstand versetzen und ihre Fragen aus der Praxis beantworten.

### 20.10 Praktikant/innen begleiten (SA)

Die Bewährungshilfe stellt alle sechs Monate einen Praktikanten oder eine Praktikantin an. Eine Sozialarbeiterin und ein Sozialarbeiter teilen sich in die Verantwortung für die Ausbildung der Praktikant/innen, dabei wechseln sie sich mit der Hauptverantwortung und -zuständigkeit ab. Beide haben einen Kurs an der Fachhochschule besucht und sind gut auf ihre Aufgabe vorbereitet. Wenn sich die Student/innen der Fachhochschule auf die Ausschreibung beworben haben, führen sie die Auswahlgespräche gemeinsam und versuchen abzuschätzen, wer für die Art der Aufgaben, die sich in der Bewährungshilfe stellen, wie auch für die Art, wie hier gearbeitet wird, geeignet sein könnte. Vor Praktikumsbeginn wird die Einführungsphase in der Institution vorbereitet. Diesmal ist der Sozialarbeiter der Hauptzuständige. Er vereinbart mit allen, welche einen Anteil an der Einführung haben, Termine und macht für die Praktikantin einen Einführungsplan. Anhand der Checkliste für den Praktikumsbeginn überprüft er, ob alles vorhanden ist, damit die Praktikantin gut starten kann. Am Montagmorgen um 9 Uhr nimmt er die Praktikantin in Empfang und stellt sie allen Anwesenden im Betrieb vor. Er erklärt ihr das Programm für die Einführungszeit und vereinbart mit ihr einen ersten Termin für die wöchentlichen Standortbestimmungen, in denen die Praktikantin ihre Erfahrungen gemeinsam mit dem Praxisausbildner reflektieren kann und er ihr die neuen Aufträge für die nächste Woche erteilt. Regelmässig sollen in diesen Standortgesprächen auch die Lernziele bzw. Lernerfolge der Praktikantin überprüft werden. Am Schluss wertet der Sozialarbeiter mit der Praktikantin den Verlauf des Praktikums aus und schreibt einen Bericht an die Fachhochschule, den er vorher mit der Praktikantin bespricht.

### 20.11 Neue Mitarbeiter/innen einführen

Ein Sozialarbeiter hat in der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz die Aufgabe, neue Mitarbeiter/innen fachlich einzuführen und in den ersten Arbeitswochen bei spezifischen Fragestellungen zu coachen. Er hat sich da-

für einen Einführungsordner angelegt, in dem er grundsätzliche Themen dokumentiert hat. Wenn eine neue Mitarbeiterin ihre Arbeit aufnimmt, setzt sich der Sozialarbeiter mit ihr in Verbindung und vereinbart fünf Termine, bei denen er grundlegende Informationen weitergibt und Fragen beantwortet. Danach überlässt er es der Mitarbeiterin, ihn bei spezifischen Fragestellungen spontan zu konsultieren oder einen Coaching-Termin zu vereinbaren.

## **20.12 Fachdokumentation führen**

Im Team der Beratungsstelle für Suchtfragen ist eine Sozialarbeiterin dafür zuständig, die Institutionsbibliothek aktuell zu halten. Zu zentralen Themen sollen Nachschlagewerke und neu erschienene Fachbücher vorhanden sein. Eine zweite Sozialarbeiterin sorgt dafür, dass die interne Ablage à jour ist. Darin werden Informationen über andere soziale Dienstleistungen und Institutionen, Fachartikel zu verschiedenen Themen und Weiterbildungsangebote gesammelt. Die zuständigen Sozialarbeiterinnen informieren das Team über Neuanschaffungen und wichtige Änderungen im Angebot.

## **20.13 Die eigene Institution weiterentwickeln**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen sind im Sinn einer Optimierung der Dienstleistungen für die Klient/innen aufgefordert, einen Teil ihrer Aufmerksamkeit auf die Weiterentwicklung ihrer Organisation zu richten.
- Sozialarbeiter/innen optimieren Abläufe und Arbeitsweisen, entwickeln neue Angebote und sichern die Qualität ihrer Dienstleistungen.
- Sozialarbeiter/innen können sich nicht nur auf die Aussagen ihrer Klient/innen stützen, um die Qualität ihrer Arbeit zu beurteilen, sondern müssen auch eigene Kriterien entwickeln und sich gegenseitig Rückmeldungen geben.

Arbeitsinstrumente entwickeln

Der Sozialarbeiter der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz entwickelt immer wieder alleine oder in einer Arbeitsgruppe Arbeitsinstrumente, die ihn und andere darin unterstützen, ihre Arbeit effizient und effektiv zu bewältigen. Zurzeit schreibt er ein Grundlagenpapier zum Thema «Trennung, Scheidung, elterliche Obhut und elterliche Sorge». Darin fasst er die Rechtsgrundlagen zusammen und erstellt einen Index der wichtigsten Gesetze. Er beschreibt die Arbeitsweisen der Gerichte und der Vormundschaftsbehörde, verarbeitet die gelesene Literatur und seine bisherigen praktischen Erfahrungen. Er beschreibt erfolgreiche Vorgehensweisen und mögliche Hindernisse und Stolpersteine in der Zusammenarbeit mit den betroffenen Eltern und Kindern und gibt Hinweise, worauf beim Verfassen eines Gutachtens zu achten ist. Er ergänzt dieses Dossier mit Orientierungshilfen und Checklisten für das Vorgehen sowie einer Literaturliste.

Dieses Dossier wird im Rahmen einer vom Sozialarbeiter und vom Juristen gemeinsam durchgeführten internen Weiterbildungsveranstaltung an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abgegeben und vorgestellt. Neu eintretende Sozialarbeiter/innen erhalten das Dossier zu ihren Grundlagenpapieren.

Angebote (weiter-)entwickeln

Das Team der Präventionsfachstelle trifft sich alle sechs Wochen, um sich über die eigene Arbeit auszutauschen. Es geht einerseits darum, dass alle von allen wissen, woran sie zurzeit gerade arbeiten. Andererseits geht es aber auch darum, über den Alltag hinauszudenken, darüber zu sprechen, welchen Bedarf in der Praxis die Einzelnen wahrnehmen, mit welchen Themen sie in der letzten Zeit konfrontiert waren und welche Angebote die Stelle neu entwickeln müsste. So entstand zum Beispiel ein Beratungsangebot für Lehrkräfte, die mit ihrer Klasse einen Nichtraucher-Vertrag abschliessen möchten, weil einer der Mitarbeiter bei Rauchtests in Klassen dabei war und erlebte, wie problematisch sich das gut gemeinte Vorhaben auf Einzelne auswirken kann.

## Konzepte erarbeiten

In einer Gemeinde wird aufgrund einer Jugendstudie die Stelle der Schulsozialarbeit neu geschaffen. Die Studie zeigt, dass im Bereich der Früherfassung ein niederschwelliges Angebot fehlt. Die neu angestellte Schulsozialarbeiterin liest sich in die vorhandene Literatur über Schulsozialarbeit ein und macht sich ein Bild sowohl von der Gemeinde als auch von den Schulstandorten, wo sie in zwei Monaten ihre Tätigkeit vor Ort beginnt. Sie schreibt ein Grobkonzept, das den Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit erfasst und auch die Vernetzung zu den bereits vorhandenen Stellen beinhaltet. Das speziell für ihre Stelle verfasste Konzept enthält auch theoretische Teile, die sie korrekt zitiert. Das Grobkonzept ist die Grundlage ihrer Tätigkeit an der Schule. Im Laufe des nächsten Jahres verfeinert sie das Konzept mit konkreten Handlungsabläufen und Methoden.

## In Arbeitsgruppen mitarbeiten

In der Abteilung für Kindes- und Jugendschutz soll ein neues Dokumentationssystem für alle eingehenden Meldungen, Anfragen und persönlichen Vorsprachen eingeführt werden. Dazu wird eine Arbeitsgruppe zusammengestellt. Als Erstes trifft sich die Arbeitsgruppe zu einer konstituierenden Sitzung. Ziel dieses ersten Treffens ist es, den Auftrag auf allfällige Unklarheiten hin zu prüfen und diese bei Bedarf zu klären. Ebenso gilt es, eine Leitung für die Arbeitsgruppe zu bestimmen und den zeitlichen Rahmen festzulegen, der benötigt wird, sowie den Aufwand abzuschätzen, der geleistet werden muss. Eine Protokollführerin soll die erarbeiteten Schritte oder Beschlüsse festhalten.

Eine zweite wichtige Aufgabe ist es, den Ist-Zustand auf seine Stärken (Was möchten wir bewahren?) und Schwächen (Was soll unbedingt besser werden?) zu untersuchen. Dazu werden die notwendigen Vorgehensschritte und -mittel festgelegt. Die Arbeitsgruppe bestimmt, welche Aufgaben einzeln und welche gemeinsam erarbeitet werden sollen. Alle Mitglieder der Arbeitsgruppe müssen sich überlegen, welche Teilaufgaben sie übernehmen wollen.

Periodisch informiert die Arbeitsgruppe die Geschäftsleitung über den aktuellen Stand der Arbeiten. Vor Abschluss der Aufgabe wird das Resultat der Arbeitsgruppe in schriftlicher Form zusammengefasst und als Bericht der Geschäftsleitung zugestellt. Anschliessend wird das Resultat der Gesamtheit der Mitarbeiter/innen zur Vernehmlassung vorgelegt.

Werden weitere Mitarbeiter/innen für die praktische Umsetzung benötigt, so werden diese sorgfältig in die neuen Aufgaben und Abläufe eingeführt. Darüber hinaus muss geprüft werden, welche wichtigen Partner/innen über die eingeführten Neuerungen und Änderungen informiert werden müssen.

## Abläufe entwickeln

Während einer Sitzung mit den verschiedenen Fachstellen des Bereichs «Kinder und Jugend» fällt auf, dass die Problematik Absentismus, also das Fernbleiben vom Unterricht, vermehrt auftritt. Die Schule nimmt sich dieses Problems an und gründet eine Arbeitsgruppe, die einen Handlungsablauf für den Umgang mit Absentismus entwickeln soll. Die Arbeitsgruppe besteht aus Mitgliedern der Schulleitung, des Lehrerkollegiums, des schulpsychologischen Dienstes und der Schulsozialarbeit. Gemeinsam wird das Problem erfasst und ein dreistufiger Handlungsplan entwickelt. Dieser wird dem Kollegium mit genauen Anweisungen der Handhabung vorgestellt. Ziel dieses Handlungsablaufs ist es, dass das Fehlen der einzelnen Schüler/innen frühzeitig auffällt und dass sich eine Vereinheitlichung in der Handhabung des Problems einstellt. Zusätzlich wird erkannt, dass mit dem Handlungsablauf Zeit eingespart werden kann, denn in der ersten Phase der Problemstellung können alle gleich vorgehen. Erst im weiteren Verlauf werden sich die Interventionen auf die spezielle Situation der Schülerin/des Schülers konzentrieren.

## Dienstwege gestalten

Es rufen immer wieder Journalist/innen und andere Interessierte bei der Beratungsstelle für Suchtprobleme an und möchten Auskünfte zu verschiedenen Themen, Stellungnahmen zu Gesetzesentwürfen oder zu aktuellen Vorfällen und Ideen zu Vorgehensweisen in verschiedenen Situationen. In der Regel werden die Anrufer/innen mit dem Stellenleiter verbunden. Wenn dieser aber nicht im Haus oder besetzt ist, weiss die Sekretärin nicht so recht, was sie machen soll, und stellt die Telefone manchmal dem Sozialarbeiter durch. Wenn es sich um einfache Auskünfte handelt, ist das kein Problem, aber wenn der Sozialarbeiter zu einem bestimmten Thema politisch Stellung nehmen sollte, ist ihm nicht klar, welche Kompetenzen er dafür hat. Er bespricht das Thema in



der nächsten Teamsitzung. Es wird eine Wegleitung für das Sekretariat erstellt, welche Anfragen an wen weitergeleitet werden sollen. Der Sozialarbeiter weiss nun genau, wem er wie Auskunft geben kann und darf. Wenn doch einmal jemand versehentlich mit ihm verbunden wird, fällt es ihm leichter, darauf hinzuweisen, dass in diesem Fall der Stellenleiter selber interviewt werden müsse.

## Fallarbeit auswerten

Einmal im Monat werden die Ziele, die mit Nora festgelegt wurden, in der Teamsitzung überprüft. Diese Ziele sind im Fallbericht festgehalten. Sie gewährleisten, dass der rote Faden eingehalten wird. Lea bereitet sich vor und bespricht mit dem Team, ob die Entwicklung den gewünschten Verlauf nimmt.

Die Wohngruppe setzt nun seit einiger Zeit die «individuelle Zufriedenheit» und die «allgemeine Resonanz» über die geleistete Soziale Arbeit in der Institution ins Zentrum ihrer pädagogischen Förderplanung. Denn Anna und ihr Team fühlen sich darin bestärkt, dass selbst der wohlwollendste Expertenbericht über eine zu betreuende Person nichts – ausser vielleicht der Bestätigung von gefällten Expertenannahmen – über die tatsächliche Veränderungen und/oder aktuellen Befindlichkeiten aus der Sicht der betroffenen Person/des betroffenen Systems aussagt. Seither holen sich Anna und ihr Team mithilfe von unterschiedlichen Befragungsmodellen systematisch während und auch nach dem Hilfsprozess bei den betroffenen Personen ein breites Spektrum von konkreten Bewertungen und Auswertungen über die Zusammenarbeit ein. Dadurch wird die «individuelle Zufriedenheit» der Person ins Zentrum gerückt, was quasi einer Zieldefinition gleichkommt. Anna und ihr Team gehen nämlich davon aus, dass Probleme und Unzufriedenheit unbewusst wie versteckte Ziele sein können. Beispielsweise kommt einerseits die geäusserte Unzufriedenheit einer Klientin bezüglich einer mangelhaften Unterstützung in der Suche nach einer Arbeit oder Beschäftigung einer Aktualisierung der Zieldefinition gleich, andererseits fühlt sich die betroffene Person im Wunsch, ihre Befindlichkeit zu verbessern, wahrgenommen, was nicht selten zu einer bestärkten Absicht führt, etwas zu verändern. Es hat sich nun gezeigt, dass sich bei den meisten Personen durch diese Arbeitsweise sukzessive eine positive Veränderung der Zufriedenheit gegenüber der Institution entwickelt hat, was gleichzeitig das Entwicklungspotenzial in der Zusammenarbeit vergrössert hat. Nicht wenige Personen sind nach dem Austritt sogar bereit, eigens eine Beurteilung über ihre Entwicklung im stationären Prozess mit Hilfe des Teams schriftlich zu erarbeiten. Sowie so findet aber nach diversen Standort Sitzungen mit «reflecting team» nach einem Monat (ermöglichte Distanz) eine Abschlusssitzung mit dem betroffenen System statt, in der erneut, hingegen nun rückblickend, die Frage der «individuellen Zufriedenheit» und der «allgemeinen Resonanz» im Zentrum der Betrachtung steht. Abschliessend führt auch das Team solo eine Rückblicksarbeit zum Hilfsprozess durch und ergänzt aus quasiprofessioneller Sicht die Beurteilungen zur geleisteten Arbeit.

## Qualität sichern

Die betriebliche Sozialarbeiterin ist fachlich verantwortlich für die Arbeitsqualität des Gesamtsozialdienstes eines Betriebes mit vielen Filialen. In einigen Regionen sind anstelle von Sozialarbeiter/innen Krankenschwestern angestellt. Diese verfügen über pflegerisches Know-how, haben aber ungenügende Kompetenzen in Gesprächsführung und Rollenverständnis. Um die Qualität im Sozialdienst zu gewährleisten, organisiert die Sozialarbeiterin für ihre Mitarbeiter/innen beim Supervisor Schulung in den Gebieten Gesprächsführung und Rollenverständnis. Ausserdem erwirkt sie, dass auf den Funktionsbeschrieben als Anforderungsprofil eingetragen wird: «Diplom einer HFS oder FH in Sozialarbeit». Sie leistet Überzeugungsarbeit in den Regionen, die noch nicht qualifizierte Sozialarbeiter/innen eingestellt haben, indem sie Best-Practice-Berichte an die berufsfremden Regionalleiter/innen verfasst und exemplarisch aufzeigt, wie zum Beispiel Konflikte bearbeitet werden können und wie es möglich ist, die Anzahl der Krankheitstage zu vermindern. Ihr Ziel ist es, dass bei Neuanstellungen im Betriebssozialdienst nur noch ausgebildete Sozialarbeiter/innen ausgewählt werden.

## Qualität sichern (2)

Das Team des Frauenhauses will die Qualität der eigenen Arbeit laufend weiterentwickeln. Die Teamfrauen schaffen dafür verschiedene Instrumente, auf die sie sich abstützen: Sie entwickeln einen Fragebogen, den sie mit den Klientinnen vor dem Austritt ausfüllen, sodass sie eine Rückmeldung erhalten, wie die Frauen ihren Aufenthalt erlebt haben, welche Dienstleistungen sie als hilfreich empfanden und wo sie sich noch etwas anderes gewünscht hätten. Das Team nimmt sich in jedem Quartal in einer Teamsitzung Zeit, die Aussagen der Klientinnen und die eigene Sichtweise und Einschätzung ihrer Arbeit zusammenzutragen, Themen und Fragen zu sammeln, die intensiver bearbeitet werden müssten, und Ziele für das nächste Quartal zu setzen. Jede einzelne

Teamfrau schätzt die Qualität ihrer Arbeit, ihre eigenen Stärken und ihren Entwicklungsbedarf anlässlich des Qualifikationsgesprächs mit einer Vorstandsfrau selber ein und setzt sich Ziele für das nächste Arbeitsjahr.

### Qualität sichern (3)

Die drei Sozialarbeiter/innen des Vereins Neustart möchten sich bei der Überprüfung der Qualität ihrer Arbeit nicht nur auf ihre eigene Einschätzung verlassen. Sie haben daher vereinbart, gegenseitig ab und zu an Beratungsgesprächen teilzunehmen und einander gegenseitig zu beobachten. Dazu geben sie einander Beobachtungsaufgaben, die sich auf die Beratung wie auch auf Sachfragen beziehen. Anschliessend an das Beratungsgespräch nehmen sie sich Zeit, ihre Erfahrungen und Beobachtungen auszutauschen und Schlüsse für die eigene Arbeit zu ziehen.

## 20.14 Eine eigene Position vertreten

### Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen beziehen in ihrer Organisation Stellung für die Interessen der Klient/innen, indem sie professionelle Ansprüche vertreten.
- Sozialarbeiter/innen nehmen sich selber als Arbeitskraft ernst und tragen dazu bei, dass ihre Arbeitsbedingungen eine effiziente und effektive Arbeit für die Klient/innen möglich macht.

### Sich für eigene Interessen einsetzen

Der Teamleiter eines städtischen Sozialdienstes stellt fest, dass seine Mitarbeiter/innen an die Grenze der Belastbarkeit gelangen. Ein Sozialarbeiter ist seit zwei Wochen krankgeschrieben. Auf dem Schreibtisch einer anderen Kollegin stapeln sich unerledigte Aufträge. Er selber merkt, dass er sich schon zwei Tage nach den Ferien wieder ausgelaugt und müde vorkommt und ihm die Arbeit auch immer weniger Freude macht, weil er nirgends wirklich dranbleiben und das Nötige unternehmen kann. Gleichzeitig haben die Fallzahlen in den letzten Wochen kontinuierlich zugenommen, und es ist nicht absehbar, dass sich das in der nächsten Zeit ändern könnte. Er lässt sich von einem Coach beraten und beschliesst, die Sache mit seiner Vorgesetzten zu besprechen. Er ist gut vorbereitet und zeigt der Stellenleiterin auf, welche Konsequenzen längerfristig für die Arbeit und die Klient/innen wie auch für die Mitarbeiter/innen drohen, wenn nicht Gegenmassnahmen ergriffen werden. Dann macht er den Vorschlag, eine Arbeitsgruppe zu bilden, welche die Arbeiten auf dem Sozialdienst nach Prioritäten kategorisiert. Die Sozialarbeiter/innen sollen, ohne dauernd ein schlechtes Gewissen zu haben, gewisse Dingen aufschieben können, gleichzeitig muss es in den Agenden genügend Platz für Unvorhergesehenes und Notfälle geben. Die Stellenleiterin geht auf die Argumentation des Teamleiters ein und will die Prioritätensetzung auch der Stadt und dem Kanton, der bestimmt hat, dass auf hundert Stellenprozente hundert Klientendossiers geführt werden müssen, präsentieren und bei den entscheidenden Stellen deponieren, dass gewisse Dienstleistungen nicht mehr so erbracht werden können wie bisher. Als Sofortmassnahme zur Entlastung der Mitarbeiter/innen beantragt der Teamleiter, dass interne Projekte und Arbeitsgruppen sistiert werden, bis die Prioritäten auch diesbezüglich gesetzt sind.

### Professionelle Ansprüche vertreten

Das neu eingeführte Qualitätsmanagement eines städtischen Sozialdienstes sieht eine bestimmte Anzahl Fälle vor, die jede Sozialarbeiterin und jeder Sozialarbeiter pro Monat abwickeln soll. Die Zahl orientiert sich an den vorhandenen Dossiers. Die Sozialarbeiter/innen kommen zur Überzeugung, dass sie diese Arbeit nicht gemäss ihren Vorstellungen von professionellem Handeln werden bewältigen können. Sie sind der Ansicht, dass sie pro Fall mehr Zeit brauchen, um ein Arbeitsbündnis mit den Klient/innen schliessen und die gemeinsam vereinbarten Ziele erreichen zu können. Es kommt zu einer Sitzung mit dem QM-Verantwortlichen. Die Sozialarbeiter/innen legen ihre Position und ihr professionelles Verständnis dar. Sie zeigen die Vor- und Nachteile des neuen Modells für die Klientel und den Sozialdienst auf.

## 21 Externe Zusammenarbeit

---

### 21.1 Weiterbildung und Beratung anbieten (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen spezialisieren sich je nach Arbeitsstelle und Interesse mit der Zeit auf bestimmte Themenbereiche.
- Sie stellen ihr Wissen und ihre Erfahrungen nicht nur ihren Klient/innen zur Verfügung, sondern auch anderen Berufsleuten, die mit Menschen arbeiten.

Professionelle beraten

Bei der auf Versicherungsrecht für Klient/innen der Sozialen Arbeit spezialisierten Stelle «Ombud» meldet sich eine Sozialarbeiterin des Frauenhauses. Diese begleitet eine Frau, die körperlich behindert ist und von ihrem Mann massiv geschlagen wurde. Die Frau hat Anspruch auf Opferhilfe. Gleichzeitig hat die Sozialarbeiterin des Frauenhauses herausgefunden, dass die Leistungen der Sozialversicherungen an die Klientin bisher ungenügend waren. Die Situation ist sehr komplex, und der Sozialarbeiterin des Frauenhauses fehlen die detaillierten Kenntnisse über die Materie. Die Sozialarbeiterin der Versicherungsberatungsstelle nimmt bei einem ersten Gespräch alle Fakten zur Kenntnis. Sie kann der Sozialarbeiterin des Frauenhauses schon erste konkrete Hinweise für das weitere Vorgehen geben. Anderes muss sie selber noch abklären. In einem zweiten Gespräch hat die Sozialarbeiterin der Beratungsstelle die Situation geordnet, zeigt, wo welche Anträge wie geschrieben werden müssen und welche Fristen zu berücksichtigen sind. Sie gibt der Sozialarbeiterin des Frauenhauses auch noch Tipps für den Umgang mit den entsprechenden Stellen. Sie gibt ihr alle nötigen Unterlagen und Formulare mit und bietet an, bei weiteren Fragen zur Verfügung zu stehen.

Professionelle weiterbilden

Die Personalverantwortlichen der städtischen Betriebe werden immer wieder damit konfrontiert, dass Mitarbeiter/innen (vermutlich) zu viel Alkohol konsumieren. Sie möchten gerne mehr über das Thema wissen und sich damit auseinandersetzen, wie sie sich in solchen Situationen verhalten sollen, und bitten die Beratungsstelle für Alkoholprobleme um eine Weiterbildung. Der Sozialarbeiter der Beratungsstelle erarbeitet mit zwei Delegierten das Konzept für die eintägige Veranstaltung. Er will von den Personalverantwortlichen wissen, welche Fragen sie am meisten interessieren und was sie am Ende des Tages können wollen. Den Bedürfnissen entsprechend, schlägt er ein Programm vor, mit dem die Delegierten einverstanden sind. Der Sozialarbeiter wird in einem ersten Teil konkrete Fragen zum Thema «Übermässiger Alkoholkonsum: Ursachen und Auswirkungen» sammeln und direkt beantworten. Dann will er mit den Personalverantwortlichen auf ihre konkrete Situation im Alltag eingehen. Er wird Eckpfeiler sinnvoller Vorgehensweisen im Betrieb aufzeigen und die Teilnehmer/innen ihre eigenen Strategien entwickeln lassen. Falls gewünscht und zeitlich möglich, würde er in einem letzten Teil mit den Personalverantwortlichen Übungen zur Gesprächsführung mit ihren Mitarbeiter/innen machen.

### 21.2 Kontakt zu ähnlichen Stellen pflegen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen vernetzen sich mit Einzelnen oder Institutionen, die ähnliche Dienstleistungen erbringen, einerseits, um ihre Angebote zu koordinieren und andererseits, um einander fachlich, persönlich und strategisch zu unterstützen und von den Erfahrungen gegenseitig zu profitieren.

Zusammenarbeit mit ähnlichen Stellen regeln

Die Sozialarbeiter/innen der kantonalen Präventionsfachstelle laden die Leiterin einer regionalen Jugendfachstelle zu einem Gespräch ein, weil sie in einem Zeitungsartikel gelesen haben, dass die Jugendfachstelle Suchtprävention an Schulen macht, was eine der Kernaufgaben der Präventionsfachstelle ist. In einem ersten Teil

stellen sich die beiden Institutionen gegenseitig ihre Aufgaben, ihr Arbeitsverständnis, ihren Auftrag und den momentanen Stand der Arbeiten vor. Dann geht es darum herauszufinden, welche sinnvolle Ergänzungsmöglichkeiten der beiden Stellen sein könnten und wie die Zusammenarbeit aussehen müsste. Schliesslich werden die Schnittbereiche benannt, in denen sich die Präventionsfachstelle und die Jugendfachstelle Konkurrenz machen. Im Moment sind keine konkreten Projekte für die Zusammenarbeit in Sicht. Deshalb vereinbaren die beiden Stellen, sich in einem Jahr wieder zu treffen, auf die bisherige Zusammenarbeit zurückzublicken und zu prüfen, ob weitere Abmachungen nötig sind. Nach dem Gespräch informiert die Leiterin der Präventionsfachstelle die kantonale Behörde und macht diese darauf aufmerksam, dass die Auftragsgestaltung vonseiten des Kantons für beide Stellen nicht trennscharf genug ist. Die Behörden sichern zu, auf ihrer Ebene bei der Vereinbarung der nächsten Leistungsverträge auf diesen Punkt zu achten.

### Kontakt zu ähnlichen Stellen pflegen

Die betriebliche Sozialarbeiterin muss regelmässig ein aktuelles Reporting zuhanden der Geschäftsleitung erstellen. Die darin behandelten Themen (z.B. Mobbing vorbeugen, Burn-out bearbeiten, Teamkonflikte schlichten, Absentismus bekämpfen) sollen fachlich fundiert angegangen werden. Um sich ein vielseitiges Argumentarium zu erarbeiten, trifft sich die Sozialarbeiterin regelmässig mit anderen betrieblichen Sozialarbeiter/innen, die für andere Auftraggeber/innen arbeiten. In den Fachdiskussionen kommen allgemeine und branchenspezifische Themen auf den Tisch. Nebst dem, dass ihr diese Zusammenkünfte helfen, ihre Arbeit gegenüber der Geschäftsleitung professionell darzustellen, dienen die Fachaustauschtreffen auch dazu, neue Themen mit Berufskolleg/innen zu erarbeiten und dem eigenen Auftraggeber anzubieten (z.B. Präventionsveranstaltungen, Kurse zur Stressbewältigung). Die Sozialarbeiterin begegnet damit auch der Gefahr, als Symptombekämpferin verstanden und missbraucht zu werden und eventuell bei Sparmassnahmen ihre Stelle aufgeben zu müssen.

## 21.3 Kontakt zu Behörden pflegen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Viele für Klient/innen der Sozialarbeit einschneidende Entscheidungen werden durch die Behörden gefällt, die zuständige Sozialarbeiterin kann lediglich einen Antrag stellen und diesen gut begründen.
- Es ist für die Sozialarbeiter/innen wichtig, genau zu wissen, an wen sie sich in welcher Sprache und mit welchen Argumenten richten müssen, damit die Entscheidungen möglichst im Sinn der Klient/innen gefällt werden.
- Um das Einander-Kennen und -Vertrauen von Sozialarbeiterin und Behörden, das einen wichtigen Teil einer befriedigenden Zusammenarbeit darstellt, zu fördern, pflegen die Sozialarbeiter/innen den Kontakt regelmässig.

Die Sozialarbeiterin des Gemeindesozialdienstes nimmt regelmässig an den Gemeindeversammlungen teil. Auf diese Weise ist sie über laufende Angelegenheiten der Gemeinde im Bild und trifft die Mitglieder der Fürsorgekommission auch ausserhalb der Kommissionssitzungen. Sie kann sich so ein besseres Bild darüber machen, wer die Personen sind, mit denen sie zusammenarbeitet, was sie denken und wie sie Entscheidungen fällen. Dies erlaubt es ihr, sich gezielter auf die Kommissionssitzungen vorzubereiten. Gleichzeitig pflegt sie bei diesen Gelegenheiten auch den informellen Austausch und macht die Kommissionsmitglieder mit ihrem Arbeitsalltag, mit Schwierigkeiten und Bedürfnissen des Sozialdienstes und seiner Klient/innen vertrauter. Ab und zu gelingt es ihr, dieses oder jenes Mitglied schon auf ein Anliegen zu sensibilisieren, das sie später bei einer offiziellen Gelegenheit einbringen wird.

## 21.4 In Kommissionen und Vorständen mitarbeiten (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen werden von ihrer Institution beauftragt, in Vorständen und Kommissionen mitzuarbeiten, einerseits, um dort ihr fachliches Wissen und Können einzubringen und den Verein, die Arbeitsgruppe, das Team usw. dadurch zu unterstützen, andererseits soll mit der Einsitznahme in die entsprechenden Gremien auch die Zusammenarbeit der Institutionen untereinander optimiert und

gewährleistet werden (z.B. die Sicherung von Plätzen in einer anderen Institution für die eigene Klientel).

### Gremienarbeit leisten (SP)

Der Kanton hat eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, welche die Problematik bei Wechseln von Klient/innen in andere Institutionen bearbeiten soll. Leo interessiert sich für diese Arbeit. Er bespricht mit der Leitung folgende Punkte:

- Welches sind seine Kompetenzen in der Arbeitsgruppe?
- Welche Themen und Ereignisse sind institutionsintern, welche sind für die Öffentlichkeit zugänglich?
- Mit welchen Problemstellungen ist seine Institution bisher, auf das Thema bezogen, konfrontiert gewesen?

Leo vergewissert sich, dass er über die Geschichte seiner Institution, über Grob- und Feinkonzept Bescheid weiss, und macht sich klar, wo in der Soziallandschaft des Kantons und der Schweiz seine Institution angesiedelt ist. Er notiert sich Stichworte und kurze Inhaltsangaben, um an den Sitzungen effizient arbeiten zu können. Vor dem ersten Termin überprüft Leo, ob er mit seinem äusseren Erscheinungsbild seine Institution angemessen vertritt.

### Im Kommissionen und Vorstände mitarbeiten (SA)

Die Sozialarbeiterin der Drogenberatungsstelle ist Mitglied des Vorstands einer Institution, die betreutes Wohnen und Arbeiten für drogenabhängige und psychisch kranke Obdachlose anbietet. Die Institution ist als Verein organisiert und wird durch den Vorstand strategisch geleitet. Die Vorstandssitzungen finden alle zwei Monate am Montagabend statt, und pro Jahr gibt es eine Generalversammlung. Der Präsident leitet die Sitzungen. Die anderen Vorstandsmitglieder sind je für ein Ressort zuständig. Die Sozialarbeiterin der Drogenberatungsstelle berät das Team in Bezug auf Alltagsgeschehen und Begleitung der Bewohner/innen. Der Leiter und die Mitarbeiter/innen wünschen, dass die Sozialarbeiterin einmal pro Monat beim Mittagessen und bei der Teamsitzung dabei ist. Während ihrer Anwesenheit werden die einzelnen Klient/innen besprochen und das weitere Vorgehen diskutiert. Die Bewohner/innen nutzen die Gelegenheit, der Sozialarbeiterin während des Essens etwas aus ihrem jetzigen Leben zu erzählen.

## 21.5 Mit Freiwilligen zusammenarbeiten (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen beziehen freiwillige Mitarbeiter/innen in die Arbeit mit den Klient/innen ein.
- Sozialarbeiter/innen regeln zu Beginn der Zusammenarbeit den Klient/innen und den freiwilligen Mitarbeiter/innen die Aufgaben-, Rollen- und Kompetenzverteilung sowie die Ziele und das weitere Vorgehen.
- Sozialarbeiter/innen führen mit den Klient/innen und den freiwilligen Helfer/innen regelmässig Standortgespräche und stehen auch dazwischen beiden Seiten für Fragen und bei Schwierigkeiten zur Verfügung.
- Sozialarbeiter/innen rekrutieren Freiwillige für ihren Arbeitsbereich, bilden sie aus, coachen sie und anerkennen sie für ihre geleistete Arbeit.

### Einzelne Freiwillige anleiten und coachen (SA)

Der freiwillige Bewährungshelfer begleitet nun seit einem Monat einen Klienten und hat das Mandat der Schutzaufsicht übernommen. Der Sozialarbeiter hat für diese Betreuung zu dritt eine Vereinbarung ausgehandelt, welche Klarheit über die Ziele des Klienten und den Auftrag des freiwilligen Bewährungshelfers gibt. Heute ruft der freiwillige Bewährungshelfer den Sozialarbeiter an, weil der Klient einen abschlägigen Entscheid zu seinem Rekurs gegen die Ausweisung erhalten hat. Dagegen kann der Klient nochmals bei der nächsten Instanz rekurrieren, was der Freiwillige bereits aus der Rechtsmittelbelehrung ersehen hat. Er möchte den Klienten darin unterstützen und diesen Rekurs verfassen. Der Sozialarbeiter legt dem Freiwilligen seine Bedenken diesbe-

züglich dar, und sie diskutieren, inwieweit dies sein Auftrag sei. Sie kommen schliesslich überein, dass er hier Verantwortung tragen und Aufgaben übernehmen würde, für die er nicht das nötige Know-how hat. Aufgrund der Empfehlung des Sozialarbeiters wird der freiwillige Bewährungshelfer den Klienten nun zu einer entsprechenden Fachstelle begleiten.

## Zusammenarbeit mit Freiwilligen managen (SA)

Eine Sozialarbeiterin der Bewährungshilfe ist zuständig für das Ressort «Freiwillige Mitarbeiter/innen». Es ist ihre Aufgabe, Freiwillige zu rekrutieren, auszubilden, zu beraten, den Erfahrungsaustausch zu organisieren, weiterzubilden und auch den Sozialarbeiter/innen, die mit den Freiwilligen fallspezifisch zusammenarbeiten, für Fragen zur Verfügung zu stehen. Viermal pro Jahr organisiert sie Informationsveranstaltungen, auf die sie in verschiedenen Publikationsorganen aufmerksam macht. Mit Interessierten führt sie anschliessend persönliche Gespräche, um Eignung und Motivation abzuklären. Wenn sie genug Interessierte beisammen hat, organisiert sie einen Einführungskurs, der mehrere Samstagmorgen und ein Wochenende beansprucht. Einen Teil dieses Kurses bestreitet sie selbst, und für einen anderen Teil lädt sie Fachleute aus Strafvollzug, Psychiatrie, Gericht usw. ein. Die Freiwilligen sollen einerseits das Arbeitsfeld kennenlernen und sich andererseits mit ihrer Rolle auseinandersetzen und auf die Zusammenarbeit mit den Sozialarbeiter/innen vorbereitet werden. Sobald die Freiwilligen den Kurs abgeschlossen haben, kommt ihr Personalblatt an die Pinnwand in der Bewährungshilfe, wo die anderen Sozialarbeiter/innen jemanden für ihre Klient/innen auslesen und diese kontaktieren. Während die Freiwilligen mit einem Klienten und einer Sozialarbeiterin zusammenarbeiten, hat die Ressortleiterin die Aufgabe, den Erfahrungsaustausch der aktiven Freiwilligen zu organisieren. Zu diesem Zweck hat sie Gruppen von ca. acht Personen gebildet, die sich etwa achtmal im Jahr treffen und unter Anleitung einer Sozialarbeiterin ihre Fragen und Unsicherheiten diskutieren. Die Ressortleiterin steht zur Verfügung, wenn eine Sozialarbeiterin und ein freiwilliger Mitarbeiter miteinander nicht zurechtkommen oder wenn allgemeine Fragen und Schwierigkeiten auftauchen. Einmal im Jahr organisiert die Ressortleiterin ein kostenloses Weiterbildungswochenende für alle interessierten Freiwilligen. Dieses Wochenende ist ein Teil der Anerkennungsmöglichkeit, welche die Bewährungshilfe hat. Ein anderer Teil ist die Bezahlung der Spesen und ein Büchergutschein zu Weihnachten. Etliche Freiwillige sind auch daran interessiert, dass sie einen Sozialzeitausweis erhalten, der ihnen auf der Suche nach einer Stelle behilflich ist. Im Ausweis ist vermerkt, wie lange und wie intensiv jemand Betreuungsarbeit geleistet hat, welche Aufgaben jemand wahrgenommen hat, was sich die Freiwillige bei dieser ehrenamtlichen Tätigkeit für Fähigkeiten hat aneignen können, wo ihre besonderen Stärken liegen, woran hat sie ihren Erfolg hat messen können und wie ihre Beziehungsfähigkeit zu den Klient/innen war. Die Ressortleiterin bespricht mit den Interessierten, was in ihrem Ausweis stehen soll, und übernimmt die Formulierung. Zweimal pro Jahr verschickt sie den Freiwilligen einen Rundbrief, in dem diese über neue Erfahrungsaustauschgruppen informiert werden, einen Einblick in aktuelle Entwicklungen der Bewährungshilfe erhalten und sonstige News erfahren, die sie betreffen könnten. Den Schluss des Rundbriefs macht immer eine Freiwillige mit einem Highlight aus ihrer Betreuungsarbeit.

## 22 Institutionsadministration

---

### 22.1 Protokolle schreiben (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

Protokolle für:

- Teamsitzungen,
- Standortgespräche,
- Arbeitsgruppensitzungen,
- Fachberatungen,
- Planungssitzungen,
- ...

#### Protokolle schreiben (SA)

In der Arbeitsgruppe Leitbild der Bewährungshilfe wird das Protokoll im Turnus geschrieben. Auf dem Notebook ist die Vorlage mit den Traktanden für heute schon eingerichtet. Es ist vereinbart, dass nicht die ganze

Diskussion, sondern nur die Beschlüsse daraus protokolliert werden. Die protokollierende Sozialarbeiterin muss, obwohl sie nicht die Sitzungsleitung hat, insofern eine strukturierende Rolle einnehmen, als sie genau festhalten soll, was abgemacht wurde. Wenn die Diskussion weitergeht, ohne dass ihr klar ist, wie der Beschluss im letzten Traktandum nun aussieht, muss sie nochmals darauf zurückkommen und nachfragen, was im Protokoll festgehalten werden soll. Das zwingt die ganze Arbeitsgruppe, klare Entscheidungen zu fällen. In einzelnen Punkten, vor allem wenn Meinungsverschiedenheiten bestehen, die nicht im Moment ausgeräumt werden können, beschliesst die Arbeitsgruppe, dass alle einzelnen Voten schriftlich festgehalten werden. Nach der Sitzung sieht die Sozialarbeiterin das Protokoll nochmals durch und verschickt es per E-Mail mit der Einladung und den Traktanden für die nächste Sitzung an alle Gruppenmitglieder. In der letzten Spalte des Protokolls ist notiert, wer bis wann welche Aufträge erledigen soll.

### Protokolle erstellen (SP)

Leo hat als neuer Mitarbeiter die Aufgabe, das Teamsitzungsprotokoll zu schreiben. Er tut dies in dieser Institution zum ersten Mal. Er erkundigt sich beim Teamleiter über strukturelle und inhaltliche Vorgaben der Protokolle. Er schaut sich auch bereits vorhandene Protokolle an.

Leo weiss, dass er das Protokoll möglichst kurz halten soll, damit es als Arbeitsinstrument dient. Eine bis zwei A4-Seiten beträgt der Umfang, an den Leo sich grundsätzlich halten kann. Ihm selber ist klar, dass er sämtliche Entscheidungen, Abmachungen und Termine aufschreiben und hervorheben wird.

Vor Sitzungsbeginn teilt er den Mitarbeitenden mit, dass er sich in den Diskussionen eher zurückhalte und seine Aufmerksamkeit aufs Protokollieren richte. Er bittet das Team mitzudenken, wenn es darum geht, dass inhaltliche Aussagen ins Protokoll aufgenommen werden sollen. So stellt er sicher, dass wesentliche Inhalte einerseits festgehalten werden und dass andererseits eine zu bewältigende Länge bzw. Kürze des Protokolls gewährleistet wird.

Während der Sitzung macht sich Leo Notizen. Er fragt nach, wenn er etwas verpasst oder nicht klar verstanden hat. Da seine Schrift nicht für alle leserlich ist, schreibt er noch am selben Tag das Protokoll auf dem Computer und legt dem Teamleiter ein Exemplar zur weiteren Verteilung ins Fach.

## 22.2 Buchhaltung führen (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Gruppenkasse,
- Lagerkasse,
- Mitarbeitendenkasse,
- Lagerbudget,
- Budget für Mahlzeiten,
- Budget für Haushalt,
- Budget für Bekleidung.

### Mit Budgetkürzungen umgehen (SP)

Lea hat zusätzlich die Verantwortung für das Ressort Küche. Hierzu gehören die Organisation der Abläufe wie auch die Finanzkontrolle. Aufgrund von Sparmassnahmen von Bund und Kanton hat die Leitung entschieden, in allen Bereichen Budgetkürzungen von fünf Prozent vorzunehmen. In der Betriebssitzung gibt Lea allen Mitarbeitenden den Auftrag, einen Monat lang mit den Klienten im Denner statt im Coop einzukaufen. Dies löst heftige Diskussionen aus, doch Lea lässt nicht locker, bis das Team sich bereit erklärt, diesen Probelauf mitzumachen. Nach einem Monat zeigt sich, dass die Wohngruppe acht Prozent weniger Ausgaben hatte. Lea bringt die Zahlen ins Team und fordert die Mitarbeitenden auf, weiterhin günstig einzukaufen. Sie schlägt als Belohnung für das gemeinsame Sparen vor, einmal pro Quartal ein kulinarisches Fest in der Wohngruppe zu feiern. Diese Idee wird mit Freude entgegengenommen.

### Abrechnungen erstellen (SP)

Leo und Lea waren gemeinsam im Sommerlager. Schon während des Lagers haben sie jeden Abend eine Kurzabrechnung von Hand in ein Kassaheft notiert. Lea macht die Endabrechnung auf dem Computer.

## Buchhaltung führen (SA)

Eine Sozialarbeiterin des Frauenhaus-Teams ist für das Ressort Finanzen zuständig. Es ist ihre Aufgabe, die Buchhaltung des Betriebs zu führen und mit der Buchhalterin des Trägervereins abzurechnen. Pro Monat steht ihr ein fixes Budget zur Verfügung. Gemeinsam mit den anderen Teamfrauen diskutiert sie nötige Anschaffungen und setzt Prioritäten. Das Essensgeld gibt sie täglich an eine der Frauen im Haus ab, die ihren Einkauf selber tätigen. Nach dem Einkauf kommt die Klientin mit den Kassenzetteln zurück und rechnet mit der Teamfrau ab.

## Kasse führen (SP)

In einer Tagesschule hat Leo den Auftrag erhalten, die Klassenkasse der «Wölfe» zu führen. Er erkundigt sich beim Vorgänger nach der bisherigen Handhabung. Was er antrifft, mutet recht chaotisch an. Leo entschliesst sich, die Kassenführung neu zu gestalten. Er schafft eine Geldkassette, einen Ordner und einen Quittungsbuch an. Er erstellt eine Liste der Inhalte, die aus der Klassenkasse bezahlt werden sollen. Über seine bereits durchgeführten und die geplanten Schritte informiert er das Team fortlaufend. Die effektive Kassenführung will Leo über den Computer erledigen. Er erstellt mit dem entsprechenden Programm eine Tabelle in Form eines Kassabuchs. Im Ordner sammelt er alle Ein- und Ausgangsbelege. So ist er jederzeit in der Lage, die Einträge im Kassabuch zu überprüfen und transparent zu machen. Als Leo merkt, dass sich grössere Geldbeträge in der Kassette ansammeln, eröffnet er ein Postkonto mit Karte. Einem Teamkollegen ermöglicht er durch eine «Partnerkarte» ebenfalls den Zugriff auf das Konto. Monatlich überprüft Leo die realen Geldbeträge mit dem Kontostand im Kassabuch. Er druckt die monatlichen Kassabuchblätter aus und legt sie im Ordner ab.

## Budget erstellen (SP)

Leo hat vom Teamleiter den Auftrag bekommen, ein Monatsbudget für den Lebensmitteleinkauf zu erstellen. Er klärt vorausgehend, ob in der Institution auf «gesunde Nahrungsmittel» auch Wert gelegt wird oder ob er eine «Billigstvariante» erstellen muss. Dann macht er sich eine Stichwortliste, wo er seine Gedanken, Argumente und Berechnungsgrundlagen festhält.

- durchschnittliche Anzahl Hauptmahlzeiten Bewohnerinnen und Mitarbeitende;
- durchschnittliche Anzahl Hauptmahlzeiten für Gäste;
- was und wie viel: Zwischenmahlzeiten (Früchte, Gebäck);
- ja zu «gesunden Lebensmitteln»: wir kaufen vor allem Frischprodukte mit Öko- und Bio-Label ein;
- grundsätzliche Überlegung des «ökonomischen Geldausgebens»: sparen, wo immer es sinnvoll erscheint; Bereitschaft, für Bio-Produkte mehr zu investieren;
- Aktionen sollen berücksichtigt werden;
- wie viel Fleisch? Fleisch ist teuer ...;
- Geschäfte wählen, die Rabatte geben;
- so kalkulieren, dass eine kleine Geldreserve jeweils übrig bleibt.

In der Teamsitzung informiert er über einzelne Punkte (wie Aktionen einkaufen) als Berechnungsgrundlage. Zum Punkt «wie viel Fleisch?» erarbeitet er einen Konsens mit den Mitarbeitenden. Anschliessend macht er sich an die Berechnung eines Tagesbetrags pro Person und multipliziert diesen Betrag mit dreissig. Er überschlägt die Kosten für eine Tagesportion «Zwischenmahlzeiten» und multipliziert auch diesen Betrag mit dreissig. Dann setzt er einen Betrag ein für die erfahrungsgemässe Anzahl Gäste. Alle Beträge rechnet er zusammen und summiert einen Reservebetrag dazu.

## 22.3 Statistik führen (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...



## Statistik führen (SA)

Bei der Beratungsstelle für Alkoholprobleme wird jedes Klientendossier am Ende eines Geschäftsjahres mithilfe eines Statistikblattes auf dem Computer erfasst und für die Gesamtstatistik aufbereitet. Der Sozialarbeiter füllt das Blatt sorgfältig aus und übergibt es dem Sekretariat, das den Zusammenzug macht. Eine Kopie des Statistikblattes legt er im Klientendossier ab.

## Statistik führen (SP)

Leo leitet ein Projekt zur beruflichen Integration. Gemäss Leistungsvertrag mit dem Geldgeber hat Leo die Pflicht, regelmässig über die Belegung eine Statistik zu führen. Des Weiteren will der Geldgeber wissen, wie hoch die Erfolgsquote des Angebots ist. Leo führt also mehrere Statistiken.

- Das Profil der Zielgruppe erfasst er nach folgenden Kriterien: Belegungsanzahl, Belegungsdauer, Geschlechterverteilung, Anzahl Schweizer/innen und Migrant/innen, Zuweisungs- bzw. Eintrittsgrund, Problematiken, die zum Eintritt führten usw.
- Den Leistungsnachweis erfasst L. wie folgt: Die Erfolgsquote lässt sich über die Anzahl der Betreuten definieren, die einen Arbeits- oder Ausbildungsvertrag abschliessen konnten.
- Im Weiteren erfasst Leo die Zufriedenheit der zuweisenden Fachstellen. Er stellt Fragen, die über die Eignung des Angebots, die Qualität der Zusammenarbeit und die Entwicklung der Betreuten Auskunft geben.
- Als Letztes befragt Leo die Betreuten selbst. Er will wissen, ob sich die Betreuten unterstützt und ernst genommen fühlten. Die Befragung führt Leo entweder schriftlich oder mit einem leitfadengestützten Interview.

Die Resultate trägt er in eine Excel-Tabelle ein. Zweimal im Jahr schickt er dem Geldgeber, dem Stiftungsrat und anderen Schlüsselpersonen den Leistungsnachweis mit hilfreichen Grafiken, Interpretationen und Erklärungen zu den Auswertungen.

## 22.4 Akten archivieren (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Alle Archivierungsaufgaben.

### Akten archivieren (SP)

Leo hat vor seiner Ausbildung zum Sozialpädagogen eine kaufmännische Lehre absolviert. Auch darum wurde ihm in der Gruppe die Verantwortung für die anspruchsvolle Aufgabe übergeben, die Ordner, Register und Akten so zu ordnen und anzuschreiben, dass alle Schriftstücke abgelegt – und wieder gefunden – werden können. Leo hat seinem Team kürzlich den Vorschlag für ein neues Ablagesystem gemacht. Alle waren froh über seine Initiative

### Akten archivieren (SA)

Zweimal pro Jahr, am 30. Juni und am 31. Dezember, räumt die Sozialarbeiterin beim Gemeindesozialdienst die abgeschlossenen Dossiers, die sie übers Jahr in eine Schubladen gestapelt hat, weg. Ein Teil der Dossiers wird vernichtet (die Daten bleiben im Computersystem erhalten), der andere Teil archiviert. Die separaten Sozialhilfe- und Vormundschaftsdossiers werden durch das Sekretariat archiviert. Dossiers, die archiviert werden, kommen in ein entsprechend beschriebenes Kartonmäppchen. Die Akten, die sich darin befinden, werden alle zusammengeheftet. Sozialarbeiterin füllt die alten Dossiers in Schachteln ab und stellt sie in den Archivschrank. Dossiers, die älter als zehn Jahre sind, entfernt sie bei dieser Gelegenheit ganz aus dem Schrank. Akten, die sie vernichten will, übergibt sie dem Sekretariat, das sie mithilfe des Aktenvernichters entsorgt.

## 23 Klientenadministration

---

### 23.1 Zahlungen berechnen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen nutzen technische und administrative Möglichkeiten im Interesse der Klient/innen und der eigenen Arbeitseffizienz.

Die Sozialarbeiterin des Gemeindesozialdienstes druckt Mitte Monat eine Liste all ihrer Sozialhilfeklient/innen aus. Sie nimmt jedes einzelne Dossier zur Hand und entnimmt ihm die Belege, die sie gesammelt hat, um das Monatsbudget berechnen zu können. Dann holt sie die Daten der Klientin im Computerprogramm hervor und erstellt ein neues Berechnungsblatt, trägt alle zusätzlichen Beträge ein und den vergleicht den Endbetrag mit der letzten Zahlung. Das fertige Blatt druckt sie zweimal aus, einmal für das Dossier und einmal für die Klientenliste. Dann überträgt sie die Daten elektronisch an die Buchhaltung. In speziellen Fällen, zum Beispiel wenn sie wöchentliche Auszahlungen per Check macht, erstellt sie ein Berechnungsblatt, ohne die Daten an die Buchhaltung weiterzugeben. Auf der Klientenliste trägt sie ein, ob es ein normales Budget ist oder nicht, und gibt sie in die Buchhaltung, damit die Zahlungen ausgelöst werden.

### 23.2 Berichte schreiben (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Förderberichte,
- Standortberichte,
- Verlaufsberichte,
- Austrittsberichte.

Bezugskind Sarah tritt bald aus. Der Termin für die Abgabe des Internatsberichtes naht. Lea ist verantwortlich für den Bericht über Sarah. Sie schaut im Qualitätshandbuch die Richtlinien für das Verfassen eines Berichtes nach. Am PC öffnet sie eine entsprechende Datei. Sie wird den bestehenden Bericht überschreiben. In den bisherigen Berichten zu Sarah sowie in den Journalen schaut sie die Fakten nach. Sie weiss, dass ihre Rechtschreibfähigkeiten begrenzt sind, und aktiviert deshalb das Korrekturprogramm. Zudem wird sie den Entwurf dem Teamleiter und der Internatsleiterin zur Korrektur und eventuellen Ergänzung vorlegen. Zwei Tage vor dem Termin kann sie den definitiven Bericht zur Unterschrift an den Heimleiter weitergeben.

### 23.3 Akten führen (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen dokumentieren ihre Dienstleistungen für Klient/innen schriftlich und machen sie dadurch für Einsichtsberechtigte nachvollziehbar und für die eigene Evaluation reflektierbar.

#### Akten führen (SA)

Die Sozialarbeiterin der Bewährungshilfe hat Mühe, mit den Dossiers, die sie von ihrem Vorgänger übernommen hat, zu arbeiten. Immer wieder fallen ihr lose Blätter zu Boden, und wenn sie etwas Bestimmtes sucht, einen Gerichtsbeschluss, ein Gutachten oder Ähnliches, findet sie es nicht innert nützlicher Frist. Sie beschliesst deshalb, in einer grösseren Aktion alle Dossiers gleich zu strukturieren. Dazu schafft sie sich verschieden farbige Sichtmappchen an und Dossierhüllen, die praktikabel sind. Dann ordnet sie die Akten nach verschiedenen Themen und nimmt für ein Thema je eine andere Farbe. So haben sie und die Sekretärin sofort die Übersicht, was sie wo finden. Zudem beschliesst die Sozialarbeiterin, nicht mehr wie bisher jedes Gespräch mit Aktennotizen zu protokollieren, sondern auf dem Computer ein Formular zu entwerfen, auf dem sie das Thema des Gesprächs, die Vereinbarungen und Zielsetzungen bis zum nächsten Gespräch und die Arbeitsaufträge notiert. So

ist es ihr möglich, gleich während der Sitzung mit den Klient/innen das Blatt auszufüllen, und sie spart sich Zeit für das aufwendige Schreiben im Nachhinein. Gleichzeitig ist es die Aufgabe der Sozialarbeiterin, die aktuellen Klientendaten im Computerprogramm der Dienststelle zu erfassen.

### Akten führen (SP)

Sandra, die Kollegin von der anderen Wohngruppe, möchte gerne Annas Zwischenbericht lesen, den sie letzte Woche über ihr Bezugskind geschrieben hat. Anna schliesst den Aktenschrank auf und sucht den Bericht heraus. Aus Gründen des Datenschutzes liest Sandra den Bericht im Teambüro bei Anna. Anna nutzt die Gelegenheit und korrigiert die Adresse der Eltern auf dem Personalienblatt. Sie sind vor wenigen Tagen umgezogen. Das Personalienblatt kopiert sie zweimal und gibt die Änderung an das Sekretariat und die Heimleitung weiter. Weiter blättert sie die ganze Akte durch und legt das Protokoll der letzten Standortbestimmung wieder am richtigen Ort ab. Dieses hatte sie heute herausgenommen, um sich auf die Teamsitzung vorzubereiten. Nachdem Sandra den flüssig geschriebenen Bericht gelesen hat, weiss sie, worauf sie beim Erstellen eines Berichtes achten muss. Anna versorgt den Zwischenbericht und schliesst die Akte im Schrank wieder ein.

## 23.4 Leistungen erfassen und verrechnen (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Die Rechnung für die Klienten geht an verschiedene Teilzahler (IV, Kanton, Eltern, Gemeinde). Entsprechend müssen die Leistungen erfasst werden.
- Sozialarbeiter/innen können ihre Leistungen gegebenenfalls beziffern und dort, wo das möglich ist, in Rechnung stellen.

### Leistungen verrechnen (SA)

Die betriebliche Sozialarbeiterin berät einen Mitarbeiter aus der Managementstufe. Er kommt mit dem Anliegen zu ihr, seine persönlichen Ressourcen neu zu ordnen. Er legt dar, dass er vor zwei Jahren an Krebs erkrankt sei, diesen jedoch nun so weit im Griff habe, dass er wieder voll leistungsfähig sei. Während seiner Krankheit sei seine Ehe zerbrochen, und nun stehe er ungebunden im Leben. Er komme seiner Unterstützungspflicht für die beiden minderjährigen Kinder nach. Nun sucht er eine Neuorientierung. Die Sozialarbeiterin stellt mit dem Mitarbeiter einen Raster zusammen, in das er eintragen kann, welche Bedingungen für ihn im Arbeitsleben erfüllt sein müssen und welche Perspektiven er dabei braucht. Es stehen konkrete Wege innerhalb der Firma (Weiterbildung, Abteilungswechsel, Pensumreduktion) oder ausserhalb der Firma (Umschulung, Time-out) zur Diskussion. Innerhalb des Beratungsprozesses erarbeitet der Mitarbeiter die Variante, sein Pensum zu reduzieren und sich ausserhalb der Firma ehrenamtlich zu betätigen und so neue Qualifikationen für einen allfälligen späteren Umstieg in Quartiers- oder Verbandsarbeit zu erlangen.

Die Sozialarbeiterin stellt zuhanden der Geschäftsleitung eine abschliessende Rechnung zusammen. Die Rechnung besteht aus den Punkten:

- Situationsanalyse
- Abklärung
- Berufsberatung
- Vernetzung mit der HR-Abteilung.

Wie viel eine einzelne Leistung kostet, ist vorgängig definiert worden – so ist zum Beispiel eine Situationsanalyse in der Einzelberatung halb so teuer wie die Analyse bei einem Teamkonflikt. Am Ende wird die Rechnung vom Organisationsbereich bezahlt. Im Organisationsbereich sind 400 Mitarbeiter/innen beschäftigt.

### Leistungen erfassen (SP)

Lea arbeitet als Sozialpädagogin auf einer Wohngruppe in einem Sonderschulheim. Sechs der sieben Kinder der Gruppe wohnen während der Woche hier, eines geht nur hier zur Schule. Lea hat den Auftrag, täglich die Präsenzliste nachzuführen. Sie weiss, dass die Invalidenversicherung, die Eltern, die Wohnortsgemeinde und der Kanton monatlich eine Rechnung für die von der Institution für jedes Kind erbrachten Leistungen erhalten. Es ist Lea bewusst, dass die Einträge in der Präsenzliste absolut korrekt sein müssen. So, wie sie die Leistungen er-

fasst, wird die Buchhaltung die Rechnungen erstellen. Sie wurde auch entsprechend instruiert. Am einfachsten ist es bei den Kindern, die hier wohnen und hier zur Schule gehen: einfach von Montag bis Freitag den Code für den Schulbesuch eintragen, von Sonntag bis Freitag den Vermerk für die Übernachtung machen. Halt, Paula war gestern krank und ging den ganzen Tag nicht zur Schule; für sie muss sie den Eintrag unter «Schule» wieder ändern. Beim externen Kind, das nur hier zur Schule geht und in den Randzeiten und am freien Nachmittag auf der Gruppe betreut wird, erhält einen Vermerk für die Tagesbetreuung. Lea hat mit ihrem Teamleiter abgemacht, dass er wöchentlich einmal ihre Einträge summarisch überprüft. Pünktlich zum Monatsende muss Lea die Listen auf dem Sekretariat abgeben und erhält sie dann rechtzeitig bei Beginn des neuen Monats wieder zurück.

## **23.5 Antrittsinventar erstellen (SA)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen nutzen technische und administrative Möglichkeiten im Interesse der Klient/innen und der eigenen Arbeitseffizienz.

Die Sozialarbeiterin des Gemeindesozialdienstes erhält von der Vormundschaftsbehörde die Ernennungsurkunde als Beiständin einer älteren Frau, die infolge Demenz ihre finanziellen Angelegenheiten nicht mehr selber regeln kann. Sie muss in einem ersten Schritt ein Antrittsinventar erstellen. Dazu fragt sie die Klientin nach ihren Geldquellen, nach Wertgegenständen, Bankkonten usw. und sucht in der Wohnung alle Belege zusammen. Sie nimmt drei Tragtaschen voll Papier zu sich ins Büro und beginnt mit Ordnen. Weil sie nicht alle Daten zusammenstellen kann, schreibt sie die Bank an und verlangt einen Auszug per Antrittsinventarvaluta. Sie erhält trotz der beigelegten Ernennungsurkunde keine Auskunft und nimmt telefonisch mit der Bank Kontakt auf. Sie erklärt der Bankangestellten, dass sie als Beiständin Einsichtsrecht in die Konten hat. Trotzdem verlangt sie ein Vollmachtsformular, das sie durch die Klientin unterschreiben lässt. Anhand der letzten Steuererklärung kontrolliert sie, ob sie alle Aktiven erfasst hat. Nachdem sie nun alle Bankauszüge und die nötigen Belege beisammen hat, trägt sie die Zahlen (Guthaben und Schulden) in die Klientendatei am Computer ein und macht ein Budget. Nach der Erstellung des Inventars macht sie mit der Klientin einen Termin ab, erklärt ihr das Inventar und lässt sie dieses unterschreiben.

## **24 Professionalität**

---

### **24.1 Sich weiterbilden (SA/SP)**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen übernehmen eine neue Stelle in einem anderen Arbeitsbereich, in dem ihnen Wissen und Fertigkeiten fehlen, und/oder
- das Berufsfeld, die Bedürfnisse der Klient/innen und die Anforderungen an die Sozialarbeiter/innen verändern sich ständig, sodass immer neuer Bedarf an Wissen und Fertigkeiten entstehen, und/oder
- es gibt laufend neue theoretische Erkenntnisse zu verschiedenen Themen der Sozialen Arbeit, die sich Sozialarbeiter/innen aneignen müssen, um à jour zu bleiben.
- Der Sozialpädagoge verfügt über mangelnde Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder Kenntnisse, die für die Ausführung seines Auftrags nötig sind. Oder er erweitert seine vorhandenen Kompetenzen durch Angleichung an aktuelle Wissensgrundlagen.
- Interne und externe Weiterbildung.

Sich weiterbilden (SP)

Im Team wird entschieden, die Computer der Institution zu vernetzen. Es hat sich gezeigt, dass der Aufwand, die verschiedenen Daten auf die einzelnen Computer zu verschieben, zu gross ist und die Fehlerquote zu hoch. Die Leitung zieht für die Installation Fachpersonen bei.

Nun sucht das Team eine Person, die das Netz wartet und die Teamer/innen bei Problemen unterstützt. Leo hat den Computer bisher zur Textverarbeitung und zum Gamen benutzt. Grundsätzlich ist er an der Materie interessiert. Er weiss aber, dass er für die Netzwerkwartung und um bei Problemen Unterstützung anzubieten, zu wenig Wissen hat. Ebenso ist ihm bewusst, dass er in Sachen «Software zur Verwaltung der Kassen» erweitertes Wissen benötigt. Leo stellt sich für die Netzwerkwartung zur Verfügung, vorausgesetzt, die Leitung bewilligt ihm einen Weiterbildungskurs. Für diese Weiterbildung braucht Leo einerseits finanzielle Ressourcen, um für die Kosten aufkommen zu können, andererseits auch zeitliche Entlastung, um die Kurse besuchen zu können. Er legt der Leitung diesen Sachverhalt dar und stellt einen Antrag. Die Finanzen werden gesprochen, bei der zeitlichen Entlastung handelt Leo einen Kompromiss aus. Die Netzwerkkurse kann Leo während der Arbeitszeit besuchen. Die Office-Kurse wird er in die Freizeit verlegen; dafür erhält er Entlastung bei den Abend- und Nachtdiensten. Um sein erworbenes Wissen weitergeben zu können, beantragt Leo bei der Leitung eine interne Weiterbildung, die er mit dem Team abhalten möchte.

### Weiterbildungen besuchen (SA)

Die betriebliche Sozialarbeiterin hatte manchmal das Gefühl, dass ihr das Werkzeug fehle, um Situationen effizient und effektiv anzugehen. Ihren Blick und ihre Arbeit innerhalb und an der Organisation hat sie deshalb durch eine Weiterbildung in Organisationsentwicklung geschult und gestärkt. Für ihre Arbeit mit einzelnen Klient/innen ist sie froh um eine spezifische Beratungsmethode, die sie sich in einem Nachdiplomkurs angeeignet hat. Und dann gibt es immer wieder Themen, die sie entweder auffrischen oder sich neu erarbeiten muss. So ist in der letzten Zeit in vielen Beratungen das Stichwort Mobbing aufgetaucht, und sie hat sich deshalb entschlossen, zwei Bücher zum Thema anzuschaffen und diese mit einer Kollegin zusammen durchzuarbeiten. Im letzten Jahr hat sie einen Kurs über Burn-out-Prophylaxe besucht, und im nächsten Jahr möchte sie gerne etwas zum Thema Frauenförderung in Betrieben machen. Zwischendurch, wenn ihr Informationen fehlen, macht sie sich auch über das Internet kurzfristig kundig oder tauscht sich mit einer Kollegin oder einem Kollegen aus einem anderen Fachgebiet aus. Neulich hatte sie zum Beispiel eine Frage zum Umgang mit einer depressiven Klientin und benutzte ihre Hotline zu ihrer Freundin in der psychiatrischen Klinik. Das Wissen und die Werkzeuge, die sie sich laufend aneignet, macht nicht nur ihren Berufsalltag spannender und effizienter, sondern lässt sie auch sicherer dastehen, wenn es darum geht, die eigene Profession zu vertreten, sei es in der Öffentlichkeit, sei es in der Zusammenarbeit mit anderen Professionen oder gegenüber den Vorgesetzten in ihrem Betrieb.

## 24.2 Eigene Arbeit reflektieren (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/innen arbeiten täglich mit Menschen und sind selber als Menschen von ihrer Arbeit betroffen. Um den Zusammenhang zwischen ihrer Person und ihrer Arbeit(sfähigkeit) zu klären und zu reflektieren, brauchen sie die Sichtweise von aussen.
- Sozialarbeiter/innen stehen im Alltag unter Zeit- und Handlungsdruck. Für die Reflexion der eigenen Arbeit braucht es einen spezifischen Rahmen.
- Sozialarbeiter/innen arbeiten mit der Klientin, dem Klienten als ganzem Menschen. Dafür integrieren sie das Wissen verschiedener Disziplinen.
- Die Bezugsklientin wird explizit an einer Fallsupervision/Fachberatung besprochen.
- Der Sozialpädagoge betrachtet und überprüft regelmässig seine eigene Arbeit:
  - Supervision,
  - Intervention,
  - Teamarbeit (z.B. «reflecting team»),
  - Situationsnachbereitung.

### Fallsupervision vorbereiten (SP)

Lea bereitet sich für eine Fallsupervision zu ihrer Bezugsjugendlichen Camilla vor. Camilla ist fünfzehn Jahre alt und lebt seit drei Monaten in einer Institution für junge Frauen. In der Gruppe fühlt sich die Jugendliche recht wohl, findet aber von sich selbst, sie sei zu brav und zu angepasst und ändere ihre Meinung je nachdem, wer von den anderen Jugendlichen grad auf der Gruppe sei. Sie habe das Gefühl, sie habe keine richtige «Persön-

lichkeit», und möchte mehr zeigen, wer sie sei. Lea bereitet sich im Sinne der multiperspektivischen Fallarbeit vor. Sie stellt sich vor allem Fragen und versucht, diese aus verschiedenen Perspektiven rund um den Bezugsrahmen der Jugendlichen zu stellen. Sie entscheidet sich, folgende Perspektiven zu berücksichtigen oder zu erfragen, wenn sie noch nicht deutlich genug sind:

- die Sicht der Jugendlichen,
- die Sicht ihrer Eltern,
- ihre eigene Sicht, in der Rolle als Bezugsperson,
- die Sicht der Gruppe.

Sie verzichtet im Moment auf weitere wie Lehrpersonen, Geschwister, Therapeutin usw. Sie konsultiert Camillas Akte und macht sich wiederholt kundig über die Anamnese sowie diagnostische Daten. Lea macht sich Gedanken darüber (und notiert diese), welche Verhaltensweisen sie bei Camilla beobachtet. Sie denkt darüber nach, was davon entwicklungsfördernd ist und was verhindernd. Sie stellt sich folgende Fragen:

- Was möchte ich konkret klären in dieser Fallsupervision? Was möchte ich «besser können», sodass ich im Alltag etwas davon umsetzen kann? (Lea merkt, wie sie bei Camillas «Muster» hängen bleibt und hier zu wenig Klarheit hat. Sie forscht für sich weiter):
- Welches Verhalten von Camilla wiederholt sich immer wieder und zieht sich wie ein «roter Faden» durch Camillas Biografie? (Wiederholungsverhalten/Muster)?
- Was verhindert dieses Verhalten an Entwicklung, und was ist der «Gewinn» für Camilla dabei?
- Was ist mein Problem, bezüglich des Verhaltens von Camilla?
- Welches ist die «Falle» oder die «Einladung», damit ich (und wir als Institution) in Camillas Wiederholungsverhalten einsteigen?
- Was kann ich und was können wir hier entgegensetzen?
- Welche Entwicklungsziele lassen sich ableiten, wenn wir das Wiederholungsverhalten von Camilla reflektieren?
- Wie sieht deren Realisierung konkret in unserem Alltag aus?

Lea will diese Fragen auch den anderen Beteiligten stellen. Sie hat für sich bereits ein paar Antworten gefunden oder Ansätze dazu. Sie ist nun gespannt auf die gemeinsame Einschätzung im Team und auf die Klärung ihrer noch offenen Fragen. Sie will sich für die «Realisierung im Alltag» als Anliegen ans Team und sich selber besonders stark machen.

### «Reflecting team» (SP)

Seit zwei Jahren arbeitet die Wohngruppe in Klientengesprächen nach der Methode des «reflecting team» – d.h. nie ein Gespräch alleine führen und nach der Struktur der Methode Pausen- und Reflexionselemente einbeziehen. Heute leitete Anna das Standortgespräch mit einem Klienten. Wesentlicher Bestandteil nach dem Gespräch sind nun, nebst einer kurzen Reflexion auf der Fallebene, die Betrachtung des Gesprächsverlaufes und der Gesprächsleitung sowie ein Austausch über den möglichen Erfolg des Gespräches. Anna erfährt in dieser Auseinandersetzung von ihren Mitarbeiter/innen wertvolle Feedbacks zu ihrem Kommunikationsverhalten. Denn es wird weniger die Beziehungsebene «Fachperson–Klientel» fokussiert als vielmehr die Aufmerksamkeit auf die faktische Anwendung von lösungsorientierten Elementen während des Gesprächs festgehalten. Anna macht sich Notizen in ihrem «Erfolgs- und Fortschrittsagebuch», das sie seit Beginn der Methodenanwendung führt. Ihre kontinuierliche Entwicklung in der Gesprächsleitung ist, wie sie selber feststellt, bemerkenswert, und folglich ist sie sehr motiviert, an ihrer Professionalität weiterzuarbeiten.

### Mit Fachgremium zusammenarbeiten (SA)

Die Sozialarbeiter/innen des Vereins Neustart machen viele Schuldenberatungen. Weil dieses Arbeitsgebiet sehr komplex ist und weil dem Verein ein Fonds zur Bevorschussung von Abschlagszahlungen und Privatkonkursen zur Verfügung steht, über den eine Kommission, bestehend aus institutionsexternen Fachpersonen zum Thema Schulden, bestimmt, finden regelmässige Treffen mit dieser Kommission statt. Einerseits werden hier die Fälle, die einen Vorschuss aus dem Fonds benötigen, genau geprüft. Andererseits können die Sozialarbeiter/innen aber auch eine gewählte Strategie zum Umgang mit Schulden von Fachleuten überprüfen lassen. Sie

erhalten immer wieder neue Ideen und sichern die eigene Vorgehensweise ab. Da alle Fachleute der Kommission selber in der Schuldenberatung tätig sind, erhalten die Sozialarbeiter/innen immer wieder auch wichtige Hinweise zu Gläubigern.

### Supervision machen (SA)

Die Sozialarbeiter/innen eines Frauenhauses haben eine turbulente Zeit der Umstrukturierungen und Änderungen in der Teamzusammensetzung hinter sich. Jetzt möchten sie als Team besser zusammenwachsen. Gleichzeitig haben alle stark das Bedürfnis, sich der eigenen Fallarbeit zuzuwenden und sich dafür Unterstützung zu geben. Sie beschliessen, sich eine Supervision zu organisieren, in der beides möglich ist. Sie möchten einsteigen, indem sie ihre Arbeit im Alltag gemeinsam mit Unterstützung der Supervisorin reflektieren. Dabei interessiert sie vor allem der Aspekt, wie sie persönlich mit auftretenden Schwierigkeiten umgehen und welche Möglichkeiten sie haben, an diesem Umgang etwas zu verändern und dadurch vielleicht auf die Schwierigkeiten Einfluss zu nehmen. Zu einem späteren Zeitpunkt möchten sie auch das Team an sich zum Thema machen, ihre gegenseitigen Erwartungen, ihre unterschiedlichen Arbeitsauffassungen und ihre Zusammenarbeit. Die Teamfrauen überlegen sich, welche Anforderungen an eine Supervisorin sich aus ihren Bedürfnissen stellen, und vereinbaren mit zwei Frauen eine Probesupervision, nach der sie sich entscheiden werden, mit wem sie weiterarbeiten.

### Die eigene Arbeit reflektieren (SP)

An der Standortbestimmung verhält sich Simon wider Erwarten bockig und unzugänglich. Sein Verhalten erinnert Lea an die ersten Monate ihrer Arbeit als Bezugspersonen mit ihm. In den letzten zwei Jahren hat Simon aber grosse Fortschritte gemacht, und Lea hat ihn in der Regel zugänglich und offen erlebt. Simon ist im zweiten Jahr seiner Ausbildung als Kochassistent, lebt in der internen Jugendwohnung und ist in vielen Bereichen zuverlässig. Den Erwachsenen begegnet er freundlich zugewandt, und in der Gruppe der Jugendlichen hat er eine sehr starke Stellung. Einzig seinen Cannabiskonsum hat er überhaupt nicht mehr unter Kontrolle. Seit Monaten kiffte er mehrmals täglich. Es haben viele Gespräche stattgefunden, Lea hat ihm eine Belohnung in Aussicht gestellt und versucht, ihn auf alle Arten dabei zu unterstützen, auf den Konsum von Cannabis zu verzichten. Vor drei Wochen war sie mit ihm auf der Drogenberatung und hat weitere Termine mit ihm vereinbart, die er dann aber nicht wahrnahm. Trotz all dieser Interventionen hat es Simon bis heute nicht geschafft, eine negative Urinprobe abzugeben. An seinem vorübergehenden Arbeitsplatz in einem externen Betrieb fiel auf, dass sich Simon Anweisungen nicht merken konnte. Er bekam deshalb schlechte Rückmeldungen, war daraufhin enttäuscht und unmotiviert und brach letztlich das Externat ab. Simon weiss nun seit einigen Tagen, dass für ihn ein mehrwöchiges Time-out ansteht, wenn es ihm nicht gelingt, eine negative Urinprobe abzugeben. Aus diesem Grund ist er wütend, bockig und stellt sich an der Standortbestimmung als Opfer eines willkürlichen Aktes der Erwachsenen dar. Nach der Sitzung bleibt bei allen Beteiligten ein ungutes Gefühl zurück. In der nachfolgenden Besprechung mit dem Gruppenleiter realisiert Lea, dass sie Simon zu wenig in die Verantwortung genommen hat. Sie hat ihn in seinem Verhalten bestärkt, in dem sie ihn praktisch schon über das bevorstehende Time-out tröstete: «Die vier Wochen werden schnell vorbei gehen» usw. Simon seinerseits gab die Verantwortung weiterhin nach aussen ab, blieb in seiner Wut und bockte. Die anderen Erwachsenen am Tisch konnten den Prozess nicht genau nachvollziehen, da sie nicht wissen konnten, was Lea schon alles bezüglich Cannabiskonsum mit Simon versucht hatte. Hätte sie kurz Punkt für Punkt aufgezeigt, welche Interventionen erfolglos geblieben waren, hätte sich Simon nicht so unbeteiligt und fremdbestimmt darstellen können. Lea stellt sich auch die Frage, weshalb sie ihn in Bezug auf seinen Cannabiskonsum in der Sitzung so geschont hat, obwohl sie mit anderen Jugendlichen die Erfahrung gemacht hat, dass sich genau dies am Schluss zum Stolperstein entwickeln kann. Lea erkennt, dass es ihr wichtig ist, von Simon als gute Bezugsperson wahrgenommen zu werden – ganz besonders, weil sie in der Vergangenheit viele schwierige Situationen mit ihm durchgestanden hat. Sie hat demnach ihr eigenes Befinden in den Vordergrund gestellt. Zukünftig will sie von Simon dasselbe einfordern wie von den anderen auch, denn sie leistet ihm keinen guten Dienst, indem sie ihn schont, um als Bezugsperson beliebt zu bleiben.

### Mit Misserfolg umgehen (SP)

Leo hat sich um die Führung der Gruppenkasse bemüht und diesen Job auch erhalten. Er musste sich gegen einen anderen Mitarbeiter durchsetzen, der schon Buchhaltungserfahrungen mitbringt. Er vertieft sich in verschiedene Buchführungsarten und entwirft auch entsprechende Kontoblätter. Es ist komplizierter, als er ge-

dacht hat. Am Ende des Monats hat Leo den Abschluss nicht rechtzeitig fertig. Er setzt sich am Sonntag, in der Freizeit hin, und bringt den Abschluss zu Papier. Zu seinem Schrecken stellt er fest, dass er ein Manko von über 400 Franken in der Kasse hat. Leo hadert mit dem Schicksal, er empfindet Wut, Trauer und auch Scham. Wie soll er sich vor dem Team rechtfertigen, vor allem vor dem einen Mitarbeiter, gegen den er sich durchgesetzt hat? Die werden ihn wohl schön verspotten, und möglicherweise ist er den neuen Job auch schon wieder los. Am liebsten würde sich Leo am Montag krankmelden. Er merkt aber, dass es dann am Dienstag auch nicht einfacher würde. Er beschliesst, sich gleich mit dem einen Mitarbeiter in Verbindung zu setzen. Vielleicht können sie den Fehler gemeinsam finden. Auch dem Gruppenleiter will Leo gleich am Montag Bescheid geben. Nach diesen Beschlüssen fühlt sich Leo einigermassen erleichtert.

### Eigene Entwicklungsziele benennen (SP)

Anna und Hans streiten wieder mal lautstark in der Stube. Leo merkt, dass die beiden nicht mehr weit von einer handgreiflichen Auseinandersetzung entfernt sind. Wütend rennt Leo in die Stube, um den beiden einmal mehr tüchtig den Kopf zu waschen. Vor allem Anna staucht er richtig zusammen. Sie nervt ja auch wirklich mit ihren Provokationen und ihrer schrillen Stimme. Aber auch Hans bekommt sein Fett weg. Anna bricht in Tränen aus und flüchtet in ihr Zimmer, aus dem sie für den Rest des Nachmittags nicht mehr herauszubekommen ist. Hans reisst dafür die Zeitung in kleinste Fetzen und verstreut sie in der Stube. Leo merkt, dass ihm wieder mal die Nerven durchgegangen sind und dass er unprofessionell gehandelt hat. Er setzt sich zum Ziel, an seiner Gelassenheit und Toleranz zu arbeiten. Eigentlich weiss er ja, wie in solchen Situationen zu verfahren ist, aber eben, seine Ungeduld, sein Temperament. Er überlegt sich Schritte und Teilziele, wie er das Hauptziel, Gelassenheit in nervigen Situationen, innerhalb einer definierten Zeit erreichen kann. Er involviert auch den Gruppenleiter zur Kontrolle der erreichten Teilziele.

### Fallbesprechung machen (SA)

Alle sechs Wochen kommt der Konsiliarpsychiater zur Fallbesprechung in die Beratungsstelle für Alkoholprobleme. Zuerst wird gemeinsam vereinbart, welche Fallsituationen heute besprochen werden. Der jeweils fallvorstellende Sozialarbeiter gibt dem Psychiater eine Kopie des Meldeformulars, auf dem sämtliche relevanten Daten erfasst sind, und erzählt über die Art der Zuweisung, den Verlauf der Beratung und seine dazu gemachten Überlegungen und Hypothesen. In der nachfolgenden Diskussion wird das weitere Vorgehen besprochen und werden allfällige Schwierigkeiten festgehalten.

### Intervision machen (SA)

Das Team der Familienberatungsstelle trifft sich einmal pro Monat zur Intervision. Die Sozialarbeiter/innen folgen dabei einem Ablaufschema, das sie zu Beginn gemeinsam vereinbart haben: Eine Sozialarbeiterin hat sich vorbereitet und schildert zu Beginn eine Fallsituation. Die anderen hören zu und stellen Verständnisfragen. Die fallführende Sozialarbeiterin bringt eine bis drei Fragen mit, die sie heute gerne beantworten möchte. Für diesen ersten Teil sind zwanzig Minuten reserviert. Dann haben alle die Aufgabe, sich zehn Minuten lang Gedanken zu der Situation zu machen und die wichtigsten Stichworte schriftlich festzuhalten. In einem nächsten Schritt setzt sich die fallbringende Sozialarbeiterin etwas ausserhalb, damit sie nicht in einen Dialog mit den anderen gerät, und hört zu, was den anderen an Ideen, Anregungen, Fragen, Hypothesen usw. eingefallen ist. Für diesen Schritt sind wiederum zwanzig Minuten vorgesehen. Schliesslich sitzt die fallbringende Sozialarbeiterin wieder zu den anderen und teilt mit, was bei ihr angeklungen ist, welche Ideen sie mitnehmen wird, welche Fragen neu aufgetaucht sind. Wenn nötig, kann sie mit den anderen noch einen oder zwei Punkte genauer besprechen. Zum Schluss haben alle die Gelegenheit zu sagen, wie sie selber mit ähnlichen Themen konfrontiert sind und was sie dafür aus der heutigen Sitzung an Ideen und Anregungen mitnehmen.

## 24.3 Eigene Gesundheit pflegen (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Arbeitsdruck ist hoch und die Zeit knapp.
- Die Klientensituationen belasten die Sozialarbeiter/innen auch persönlich.



- Sozialarbeiter/innen bekommen in der Institution nicht genügend Freiraum, um die Arbeit professionell zu verrichten, und entsprechend wird eher die Quantität als die Qualität der geleisteten Arbeit anerkannt.
- Sozialarbeiter/innen ergreifen Gegenmassnahmen für sich selber und im Team und sorgen so dafür, dass ihnen die Kräfte nicht plötzlich ausgehen.

Die Mitarbeiter/innen einer Beratungsstelle, die durch eine Stiftung getragen wird, müssen neu ihre Dienstleistungen für die Klient/innen detailliert erfassen und jedes Quartal an die schweizerische Geschäftsstelle liefern. Die Zahlen dienen als Grundlage für die Subventionierung durch den Bund. Zudem wird der interne Wettbewerb dadurch angekurbelt, dass die besten Leistungen, d.h. die Mitarbeitenden, die am meisten geleistete Stunden ausweisen können, jedes Quartal besonders erwähnt werden. Die Sozialarbeiter/innen kommen vermehrt unter Leistungsdruck, und die Angst vor einem Stellenabbau vergiftet das Klima unter den Kolleg/innen. Die Arbeit mit den Klient/innen steht in Gefahr, sich qualitativ zu verschlechtern, wenn in der gleichen Zeit immer mehr erledigt werden sollte. Die Sozialarbeiter/innen machen auf diese Missstände aufmerksam, finden in der Leitung ihrer Institution jedoch kein Gehör. Um sich nicht von den Anforderungen erdrücken zu lassen, wollen sie wenigstens dafür sorgen, dass sie sich gegenseitig darin unterstützen und nicht den erhöhten Druck im Team einander weitergeben. Die Sozialarbeiter/innen beschliessen, in der Teamsitzung ein Gefäss zu schaffen, indem sie regelmässig ihren Umgang mit der Situation besprechen, sodass alle von allen wissen, wie es ihnen geht, und damit auch klar wird, dass ihre zeitweilige Überforderung nicht mit einem persönlichen oder fachlichen Defizit zu tun hat. Zudem wollen sie Gegensteuer zum erhöhten Stress in der Klientenarbeit geben und dafür sorgen, dass die Arbeit in internen und externen Arbeitsgruppen und Projekten möglichst gut aufgeteilt und vor allem reduziert wird. Sie erstellen auch in Bezug auf die Klientenarbeit einen Kriterienkatalog, in dem sie festhalten, um welche Arbeiten sie sich prioritär kümmern und welche sie zurückstellen, falls die Arbeitsbelastung zu gross wird. Um sich zu entlasten, deklarieren sie ihre Prioritätensetzung gegenüber der Leitung. Die Sozialarbeiter/innen unterstützen sich gegenseitig darin, keine oder nicht zu viel Überstunden zu machen, und ermahnen einander, wenn jemand abends öfter noch im Büro bleibt, während die anderen nach Hause gehen. Bewusst achten sie auch auf die Pflege des Arbeitsklimas, gehen hin und wieder gemeinsam mittagessen, besorgen sich Gipfeli für die Pause, gestalten ihre Räume ansprechend, schalten in den Pausenzeiten den Telefonbeantworter ein und verabschieden sich abends von ihren Papier- und Dossierstapeln ohne schlechtes Gewissen.

## 24.4 Eigene Arbeit planen (SP/SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Die Zeit ist knapp und der Leistungsdruck hoch, es müssen Prioritäten gesetzt werden.
- Gewisse Termine sind planbar und gesetzt, andere sind nicht planbar. Es braucht Zeitreserven.
- Alle nicht fest strukturierten bzw. vorgegebenen Arbeitssituationen, die aus mehreren Teilaufgaben gleichzeitig bestehen.

### Eignen Zeitplan erstellen und Prioritäten setzen (SP)

Leo kommt etwas knapp in den Dienst und hat das Gefühl, sofort hundert Dinge gleichzeitig erledigen zu müssen. Das letzte Standortprotokoll muss er noch schreiben, weiter einen Auftrag für die Schreinerei, in der einer seiner Bezugsjugendlichen ein paar Wochen arbeiten wird. Dazu muss aber zuerst der PC frei sein, und im Moment sitzt seine Kollegin noch davor und schreibt das Teamprotokoll fertig. Ach ja, denkt Leo, das Gruppenwochenende in vier Wochen muss ich noch organisieren! Bis jetzt hat er noch keine geeignete Unterkunft gefunden. Und eben kommt ihm in den Sinn, dass er schon gestern seine Stundenabrechnung hätte abgeben sollen und ihn die Gruppenleiterin letzte Woche daran erinnert hat, dass es höchste Zeit wird, ein Haus fürs Skilager zu suchen. In seinem Fach liegt eine Notiz des Schlossermeisters. Dieser möchte heute noch ein Gespräch mit ihm und dem Jugendlichen Daniel führen. Daniel verhält sich im Betrieb alles andere als korrekt, und der Meister ist keinen Tag mehr bereit, so mit ihm weiterzuarbeiten. Bei der Übergabe realisiert Leo, dass er noch die U-Abos der Jugendlichen einbezahlen gehen muss. Als er dann bei einem Kontrollgang in der Küche entdeckt, dass die Abwaschmaschine Wasser verliert, möchte er am liebsten wieder nach Hause gehen. Zurück im Teambüro setzt sich Leo an den Tisch, hält einen Moment inne und macht zwei Minuten lang gar nichts. Zum Glück kennt er solche Situationen und weiss, was nun zu tun ist. Nachdem er den Hauswart gebeten hat, sich um die Abwaschmaschine zu kümmern, macht er sich eine Liste mit allem, was er zu erledigen hat. Er überlegt,

ob er etwas delegieren könnte, und fragt seine Kollegin, ob sie auf dem Heimweg die Abos einbezahlt. Sie kommt morgen wieder in den Dienst und kann sie dann mitbringen. Anna ist erstaunt, dass sie nicht selber auf diese Idee gekommen ist! Danach ordnet Leo die Liste nach ihrer Dringlichkeit. Die Suche nach einem Skilagerhaus und die Organisation des Wochenendes Ende Monat kann er auf nächste Woche verschieben. Das Gespräch in der Schlosserei und die Stundenabrechnung muss er aber sofort erledigen. Er telefoniert mit dem Schlossermeister und vereinbart einen Termin in einer Stunde. Anschliessend teilt er in der Schreinerei mit, dass der Auftrag für seinen Jugendlichen in den nächsten Tagen kommen wird. Das Standortprotokoll wird er morgen früh in Angriff nehmen. Kaum hat er mit der Stundenabrechnung begonnen, kommt André kreidebleich auf die Gruppe. Er hat sich mit einer Schere in den Finger geschnitten und blutet. Leo legt seine Unterlagen zur Seite und versorgt die Wunde, die zum Glück schlimmer aussieht, als sie wirklich ist. Anschliessend setzen sich die beiden zuerst eine Weile. André erzählt, wie er sich geschnitten hat und dass er kein Blut sehen kann. Leo ist froh, dass dies nicht schon eine halbe Stunde vorher passiert ist!

### Telekommunikation und Emailverwaltung (SP)

Lea hatte drei Tage frei. Sie nimmt am Donnerstag um 10 Uhr die Arbeit wieder auf. Als Erstes schaut sie in ihr Postfach, um Briefe, aber auch Telefonnotizen, die an sie gerichtet sind, zu lesen. Als Nächstes erkundigt sie sich bei ihrem Kollegen K. nach Telefonanrufen. Lea erledigt die Telefonate nach Wichtigkeit. Sie schreibt auf, welche Informationen sie erhalten hat. Die Notizen legt sie am betreffenden Ort ab oder schreibt sie gleich in die Akte der Betreuten. Nachdem der Computer frei geworden ist, fragt sie ihre E-Mails ab. Analog zu den Telefonnotizen erledigt Lea zuerst die, welche sie als vordringlich einschätzt. Informationen für die Betreuten druckt sie aus und legt sie direkt oder als Kopie der Akte bei. Beantwortete E-Mails legt sie nach eigenen Kriterien in die angelegten Ordner ab. Da Lea ein E-Mail noch nicht beantworten kann, lässt sie dieses im Posteingang und beantwortet es, sobald sie über die nötigen Informationen verfügt.

### Eigene Arbeit planen (SA)

Die Sozialarbeiterin des Gemeindesozialdienstes verschafft sich am Montagmorgen in Outlook einen Überblick über die geplanten Termine dieser Woche. Dabei stellt sie fest, dass die Sekretärin ihr am letzten Freitag noch eine Besprechung für Dienstag 17.30 Uhr eingeschrieben hat, obwohl sie darum gebeten hatte, ab 16.30 Uhr keine Termine mehr zu vergeben. Sie wird dies nochmals mit dem Sekretariat besprechen müssen. Dann prüft sie die Pendenzenliste der vergangenen Woche und nimmt die unerledigten Angelegenheiten in die aktuelle Wochenplanung auf. Den administrativen Teil erledigt sie gleich heute Morgen, weil dieser für Administration, Berichte, Gutachten usw. reserviert ist. Für das externe Standortgespräch am Donnerstag reserviert sie noch das institutionseigene Auto. Die Sozialarbeiterin sieht, dass die Termine diese Woche sehr dicht gedrängt sind. Es bleiben fast keine offenen Zeiten für Notfälle. Es ist absehbar, dass sie auch diese Woche nicht alles erledigen können, was sein müsste, deshalb macht sie sich Gedanken darüber, wie sie die Prioritäten setzen will. Während des Tages notiert sie fortlaufend ihre Arbeiten mit Zeitangabe im Zeiterfassungssystem auf dem Computer.

## **Zukunftsperspektiven**

### **25 Neue Klientengruppen**

---

#### **25.1 Junge Migrant/innen**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ....

Arbeit mit jungen Migrant/innen

In der Arbeit mit jungen Migrant/innen geht es aus der Perspektive der Sozialen Arbeit darum, deren Ressourcen zu erkennen und sie dabei zu unterstützen, ihre Fähigkeiten und Besonderheiten so gut wie möglich einzubringen und für eine gelingende Integration und Lebensbewältigung zu nutzen.

Für die Arbeit mit jungen Migrant/innen müssen sich Sozialarbeiter/innen Folgendes aneignen:

- kulturelles Wissen,
- Sprachkenntnisse,
- Migrationskenntnisse.

Sozialarbeiter/innen können zwar ihr eigenes Wissen und ihre Fähigkeiten zum Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen verbessern. Das ersetzt aber nicht die Zusammenarbeit mit professionellen und Laien-Kulturvermittler/innen. Vermehrt werden Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen Fremdsprachige in ihre Teams aufnehmen und/oder in die Fallarbeit integrieren, um den Zugang zu den Klient/innen zu verbessern und ihre Arbeit breiter abzustützen.

Transkulturelle Kompetenz ist von Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen daher nicht nur in Bezug auf die Klient/innen gefragt, sondern auch in Bezug auf die Zusammenarbeit im Team. Es sind Aufgaben wie Kommunikation über Hilfsverständnisse und Arbeitsorganisation, Auseinandersetzung mit dem (eigenen) Fremdsein, Sprachprobleme usw. zu bewältigen.

Schliesslich ist es eine Forderung der Zukunft, vermehrt Fremdsprachige im Bereich der Sozialen Arbeit auszubilden, sodass ein Teil dieser Auseinandersetzungen schon in der Berufsausbildung (und nicht erst in der Praxis) geführt werden können.

#### **25.2 Alte Menschen**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...

Durch die steigende Lebenserwartung nimmt der Anteil alter Menschen in der Klientel der Sozialen Arbeit zu. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen sind gefordert:

- alte Menschen an ihren Wohnorten aufzusuchen,
- Administration und Finanzverwaltung für alte Menschen zu übernehmen,
- stellvertretend für alte Menschen Entscheidungen zu fällen und zu handeln.

Dafür ist es wichtig, dass sich Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen mit ethischen Fragen auseinandersetzen, Stellung nehmen zu Fragen der Lebensverlängerung und Sterbehilfe (dies auch und gerade im Zusammenhang mit finanziellen Aspekten) und ein Netz von Freiwilligen aufbauen.

## 25.3 Ältere Suchtabhängige

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ....

### Ältere Suchtabhängige unterstützen

Alternde Menschen mit chronischen Suchtproblemen haben in der Regel auf jeder Ebene Ausstattungs- und Austauschdefizite. Deshalb sind von der Sozialen Arbeit polyvalente Dienstleistungen gefragt. Es geht einerseits um lebens- und gesundheitssichernde Massnahmen wie Abgabe von Medikamenten, Vermittlung von Wohnmöglichkeiten und Pflege des eigenen Körpers. Andererseits brauchen alternde suchtabhängige Menschen Hilfe bei der Alltagsbewältigung, z.B. Stabilisierung der Wohnfähigkeit, Unterhalten von sozialen Beziehungen und Orientierung in finanziellen und versicherungsrechtlichen Angelegenheiten.

## 25.4 Erwerbslose

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...

### Arbeit mit Erwerbslosen

Es gibt immer mehr ausgesteuerte Erwerbslose, deren Chancen, wieder in den Arbeitsmarkt integriert zu werden, äusserst gering sind. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen sind aufgefordert, kreativ zu sein und mit den Klient/innen zusammen Alternativen zu entwickeln. Das kann bedeuten, dass Projekte lanciert werden, die Nischenmärkte bedienen. Für solche Projekte gilt es, Geldgeber/innen zu finden und die Klient/innen zu motivieren. Es kann aber auch heissen, mit der einzelnen Klientin zusammen deren Ressourcen zu erkennen und mit ihr zusammen Visionen und Strategien zu entwickeln, wie sie ihre Ressourcen umsetzen kann. Es kann ebenfalls bedeuten, dass die Soziale Arbeit eine intensivere Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, insbesondere mit KMU, aufbaut, und diese dazu motiviert und dabei begleitet, wieder niederschwelligere Arbeitsplätze anzubieten. Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass, je länger jemand erwerbslos ist, er für sich desto weniger Chancen und Möglichkeiten sieht, in der Gesellschaft einen sinnvollen Beitrag zu leisten, und desto eher resigniert. Aus diesem Grund muss die Soziale Arbeit Strategien für den niederschweligen Einstieg in die Zusammenarbeit mit den Klient/innen entwickeln.

## 25.5 Randständige

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...

### Randständige Menschen auffangen

Je mehr Menschen aus der Arbeitswelt ausgeschlossen und in privaten Netzen nicht mehr aufgefangen werden und je knapper die Ressourcen im Bereich Psychiatrie, Pädagogik und Therapie werden, desto mehr Menschen fallen durch alle Maschen. Sie haben in vielen Ausstattungsbereichen Defizite und gehören in keine der klassischen Klient/innengruppen, für die besondere Angebote entwickelt wurden. Die Soziale Arbeit ist gefordert, Anlauf- und Auffangstellen und -institutionen initiieren und gestalten zu helfen.

## 26 Quartiermediation

---

Der Quartiermediator hat eine sozial-ökologische Perspektive auf sein Arbeitsfeld. Er kennt die Stärken und Bedürfnisse seines Quartiers, hilft, adäquate Angebote für bestimmte Zielgruppen zu entwickeln, nimmt Initiativen der Bewohner/innen auf und unterstützt deren Umsetzung und fördert die soziale Vernetzung und den Zusammenhalt unter den Bewohner/innen. In einem Quartier mit vielen gegensätzlichen Interessen übernimmt er eine Mediationsfunktion, klärt Bedürfnisse ab, fördert den Dialog und das Finden von konstruktiven Lösungen, sodass die Bewohner/innen sich mit ihrer Umgebung identifizieren und an deren Weiterentwicklung aktiv mitarbeiten.

## 27 Komplexität

---

### 27.1 Multifunktionell arbeiten

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...

Die Komplexität Sozialer Probleme nimmt zu. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen sind gefordert, ihre Leistungen zu generalisieren und multifunktionell tätig zu werden. Spezialisierte Beratungsstellen schliessen sich zusammen und bieten polyvalente Dienstleistungen an. Gleichzeitig braucht es in der grösser werdenden Komplexität auch eine gewisse Spezialisierung zu bestimmten Themenbereichen. Das bedeutet für Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen, dass sie sich gut vernetzen müssen, um schnell und zuverlässig zu (interdisziplinärem) Wissen um praktische Lösungen zu kommen. Hierbei gilt es, die persönliche Vernetzung zu pflegen, aber auch virtuelle Möglichkeiten zum Wissenstransfer regelmässig zu nutzen. So bieten Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen Informationen und Erfahrungen in Austauschforen auf dem Internet an, damit sie anderen zur Verfügung stehen. Innerhalb der polyvalenten Dienststellen ist das Wissensmanagement ein wichtiges Thema. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen pflegen den Fachaustausch, bereiten Wissensbestände für ihre Kolleg/innen auf und führen eine übersichtliche Dokumentation über aktuelle Themen.

### 27.2 Case Management führen

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...

Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen haben zunehmend mit komplexen und schwierigen Fallsituationen zu tun. Umso mehr gilt es, genau zu klären, was jeweils der Auftrag und das Ziel ist. Das Angebot der Sozialen Arbeit muss individuell gestaltet und genau auf die Anfrage abgestimmt sein. Die Komplexität der Fälle führt dazu, dass Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen vermehrt Dienstleistungen anderer Professionen für ihre Klient/innen organisieren müssen. Dabei behalten sie die Fäden in der Hand und führen das Case Management, um Doppelspurigkeiten, Lücken im Angebot oder die Gegenläufigkeit der Dienstleistungen zu verhindern. Beim gezielten Leistungseinkauf ist es wichtig, Kriterien für die Überprüfung der Zielerreichung zu vereinbaren, um die Steuerung wahrnehmen zu können. Gewisse notwendige Dienstleistungen sind nicht einfach einkaufsbereit vorhanden. In diesen Fällen sind Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen gefordert, zu verhandeln, kreative Lösungen zu entwickeln und Ressourcen zu erschliessen.

## 28 Grosssysteme

---

### 28.1 Austauschprozesse gestalten

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...

Es viele Bevölkerungsgruppen, die Zeit und Lust haben, einen sinnvollen Beitrag zum Gemeinschaftsleben zu leisten, und die gleichzeitig Bedürfnisse haben, für deren Befriedigung sie auf andere angewiesen sind, zum Beispiel Erwerbslose, «junge Alte», IV-Bezüger/innen, Alleinerziehende. Die Soziale Arbeit übernimmt hier eine Scharnierfunktion, indem sie Austauschprozesse einleitet, gestaltet und begleitet, sodass «Hilfebezüger/innen» nach Möglichkeit auch «Hilfeanbieter/innen» in einem anderen Bereich werden; so wohnt eine erwerbslose Familie zum Beispiel mit einer betagten Frau zusammen und betreut diese. Die Sozialarbeiterin unterstützt sowohl die alte Frau als auch die Familie in ihren finanziellen und administrativen Angelegenheiten. Gleichzeitig begleitet die Sozialarbeiterin die Zusammenarbeit zwischen der Familie und der alten Frau, hilft Probleme lösen und Konflikte austragen. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen tragen durch ihre lebensweltorientierte Arbeitsweise dazu bei, dass bestehende Ressourcen genutzt und unkonventionelle Lösungen für Probleme und Herausforderungen der Zeit gefunden werden.

### 28.2 Mit Tagesbetreuungsinstitutionen zusammenarbeiten

Kinder werden früher und mehr in Institutionen fremdbetreut. Es entstehen vielerorts Tagesschulen, und/oder Schulen bieten Mittagstische und Nachmittagshorte an. Die Schule, aber auch Institutionen der Kleinkinderbetreuung können als Grosssysteme betrachtet werden und sich als solche weiterentwickeln. Ein wichtiger Teil der ausserfamiliären Kinderbetreuung ist die Förderung der Gruppensozialisation, die von der Kleinfamilie nicht mehr adäquat gewährleistet werden kann. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen helfen einerseits mit, diese Grosssysteme zu entwickeln und zu gestalten (z.B. als Schulsozialarbeiter/in oder in einer städtischen Arbeitsgruppe, welche die Einführung der Schulsozialarbeit als Projekt begleitet, oder als Fachfrau für Gesundheitsförderung, welche die Leiterin einer Krippe coacht). Andererseits sind Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen aufgefordert, intensiv mit diesen Systemen zusammenzuarbeiten, wenn sie einzelne Kinder betreuen.

### 28.3 Grosssysteme begleiten

Um nicht jedes Kind, das von seiner Familie nicht genügend betreut wird, platzieren zu müssen und um Ressourcen möglichst sinnvoll und gezielt einzusetzen, das heisst dafür zu sorgen, dass die Familie in absehbarer Zeit selber in der Lage ist, sich um die eigenen Belange zu kümmern, hat sich eine neue Betreuungsform entwickelt: Familien mit besonderen Bedürfnissen leben in einer Überbauung zusammen und werden dort, im sogenannten «Heim für das Familiensystem», gemeinsam begleitet. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen coachen sowohl die einzelnen Familien als auch das ganze Grosssystem. Im Grosssystem helfen sie, das Zusammenleben zu organisieren und Konflikte zu lösen. Der einzelnen Familie vermitteln sie Alltagsfähigkeiten. Dabei suchen sie die Familie teilweise an ihrem Wohnort auf, und teilweise kommen Familienmitglieder auf die Beratungsstelle. So wird zum Beispiel das Erziehungsverhalten, das Konsumverhalten, die Regelung der Finanzen usw. gemeinsam besprochen. Die Sozialarbeiterin/der Sozialpädagoge geht mit der Familie mit und nutzt seine Beobachtungen im Alltag als Ressource für die Beratungsgespräche. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen helfen den Familien auch, sich Ressourcen in ihrem Umfeld zu erschliessen, indem sie zwischen Bedürfnissen und privaten Hilfsangeboten im Grosssystem vermitteln.

## 29 Unternehmerisches Denken

---

### 29.1 Leistungen nach Indikation erbringen

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...

Um die immer knapperen Ressourcen optimal zu managen, müssen sich die sozialen Institutionen verändern. Das Dienstleistungsangebot kann nicht mehr generell aufrechterhalten werden. Es geht einerseits darum, konkrete Bedürfnisse zu eruieren, ein Projekt dafür zu entwerfen, Ressourcen zu erschliessen und das Projekt dann umzusetzen. Andererseits werden Dienstleistungen nach Indikation und gegen Bezahlung (durch Versicherungen, Behörden, Spenden usw.) angeboten. Dies sind vor allem Kurzzeitinterventionen, die nur so lange dauern, bis das vereinbarte Ziel erreicht worden ist.

### 29.2 Wirksamkeit der Arbeit messen

Im Rahmen der Zielgebundtheit von Geldmitteln wird der Nachweis der Wirksamkeit von Leistungen für die Soziale Arbeit immer wichtiger. Es gilt, nachvollziehbare und sowohl öffentlich als auch fachlich anerkannte Standards für die Messung der Wirksamkeit sozialer Dienstleistungen zu entwickeln und einzusetzen. Diese müssen auf die je spezifische Situation und Problemstellung angepasst werden. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen haben sowohl die Aufgabe, diese Standards zu entwickeln und laufend anzupassen, als auch geeignete Evaluationssettings zu entwerfen und im Alltag einzuführen. Dabei berücksichtigen sie verschiedene Perspektiven: die eigene professionelle Sicht auf die Frage nach der Wirksamkeit, die Zufriedenheit der Klient/innen und anderen Beteiligten und die Erfüllung des öffentlichen Auftrags.

### 29.3 Leistungsverträge vereinbaren

Soziale Institutionen werden von der öffentlichen Hand mit Aufgaben betraut, für die sie finanzielle Mittel erhalten. Dazu wird in der Regel eine Leistungsvereinbarung ausgehandelt. In diesem Aushandlungsprozess müssen Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen sowohl die Bedürfnisse der Klient/innen als auch die Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Institution vertreten. So ist es zum Beispiel zentral, die Ziele auf verschiedenen Ebenen anzusetzen. Eine Drogenberatungsstelle darf zum Beispiel nicht nur darauf verpflichtet werden, dass ihre Klient/innen mithilfe der Beratung zu einem drogenfreien Leben kommen, sondern hat auch noch andere, niederschwelligere, in ihren Wirkungen schlechter messbare Dienstleistungen zu erbringen (Überlebenshilfe usw.). Es gilt in der Aushandlung einen gangbaren Weg zu finden zwischen dem Bedürfnis nach Reduktion der Kosten und Nachweisbarkeit der Leistungen und der Notwendigkeit, einen gewissen Spielraum zu haben, innerhalb dessen Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen ihre Dienstleistungen sinnvoll gestalten und Angebote machen können, deren Wirkung nicht so einfach zu messen ist. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen müssen diese verschiedenen Haltungen und Logiken kennen und vereinbaren. In den Verhandlungen brauchen sie sowohl Geschick als auch Argumente für die eigene Sache.

### 29.4 Selbstständigerwerbend sein

Mit der Entwicklung weg von allgemeinen sozialen Dienstleistungen hin zu massgeschneiderten Interventionen nach Indikation eröffnet sich für Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen mehr und mehr die Möglichkeit, selbstständigerwerbend zu sein. Sie betreten damit einen Markt von Angeboten, auf dem sich Klient/innen und Professionelle ihre Unterstützung bedürfnisorientiert einkaufen. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagoge/innen müssen sich aber mehr und mehr auch unternehmerisch verhalten, wenn sie in einer sozialen Organisation angestellt sind. Sie müssen sich Gedanken darüber machen, welche Klient/innen sie ansprechen wollen, was diese für Bedürfnisse haben und wie sie erreicht werden können. Ihnen obliegt die Akquisition, die Planung und Durchführung von Interventionen und deren Auswertung. Sie müssen ihren Erfolg ausweisen, den Einsatz von Mitteln legitimieren und Ressourcen selber erschliessen. Wenn «das Unternehmen» nicht nachweisen kann, dass es gut läuft und seine Dienstleistungen gefragt sind, verschwindet es aus dem Angebot. Zudem

gilt es, Kooperationen und Fusionen mit anderen Anbieter/innen einzuleiten, zu gestalten und umzusetzen. Dabei sind die Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen wie die Angestellten eines Konzerns oft nicht entscheidungsberechtigt, können aber viel dazu beitragen, ob die Kooperation oder Fusion gelingt oder nicht.

## **30 Kommunikation**

---

### **30.1 Neue Kommunikationsformen nutzen**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...

Die gesellschaftliche und persönliche Kommunikation ist im Wandel begriffen. Kommunikationswege werden kürzer und schneller und können weniger differenzierte Inhalte transportieren (SMS, Mail, Handy). Andererseits wird der Zugang zu Wissen und die Möglichkeit, sich auszutauschen, vielfältiger (Internet, Foren). Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen müssen sich in ihrer Arbeit diesen Gegebenheiten anpassen und sie zugleich als Chance nutzen. So sind zum Beispiel Angebote zu entwickeln, welche die Klient/innen auf verschiedenen Wegen erreichen. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen sollen sich aber auch der Risiken neuer Kommunikationsformen und -stile bewusst sein und einen Umgang damit finden. Zum Beispiel gilt es, sich über den Datenschutz neue Gedanken zu machen oder sich zu fragen, wie man es als Professionelle/r vermeidet, allzeit erreichbar zu sein.

## **31 Ethik**

---

### **31.1 Ethische Implikationen reflektieren**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...

Die Soziale Arbeit hält mit gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen Schritt, passt ihre Angebote und Dienstleistungen den Gegebenheiten an und nutzt neue Wege und Mittel, um ihre Klient/innen zu erreichen und diese zu unterstützen. Gleichzeitig müssen Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen aber auch eine kritische Distanz zu den Entwicklungen behalten und sich immer wieder fragen, inwiefern diese ethischen Grundwerte entsprechen oder zuwiderlaufen. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen reflektieren fragliche Themen (z.B. Abtreibung, Sterbehilfe, Kosteneinsparungen, Drogenpolitik), tauschen sich untereinander aus und nehmen Stellung. Sie sorgen dafür, dass ihre Angebote und Arbeitsweise sich zwar der Zeit anpassen, aber nicht missbraucht werden, um fragwürdige gesellschaftliche und soziale Zustände zu unterstützen.



## Ressourcen

### 32 Ressourcen statt Schlüsselsituationen

---

#### 32.1 Familiensoziogramm erstellen (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Der Sozialpädagoge braucht für seine sozialpädagogische Diagnostik eine Idee über die Familiensituation.
- Der Sozialpädagoge arbeitet in beratender Funktion mit der Familie.

Familie Kunterbunt kommt zum ersten Gespräch. Es geht um Besuchsregelungen und Finanzen sowie um Streitereien unter den Kindern. Die Mutter hat vier Kinder von drei verschiedenen Vätern. Eines dieser Kinder wohnt bei den Grosseltern. Ihr aktueller Mann bringt auch zwei Kinder aus der ersten Ehe mit. Damit klarer wird, wer zu wem gehört, stellt Leo ein Körblein voll Töggeli auf den Tisch in der Mitte und erklärt, dass kleine Töggeli Kinder und grössere Töggeli erwachsene Personen bedeuten. Die pyramidenförmigen sind weiblich, die zylindrischen Figuren sind männlich. Als erste Aufgabe wählt die Familie Töggeli, die der aktuell zusammenwohnenden Familie entsprechen. Zweitens soll man Töggeli für die Familienmitglieder ausserhalb der gemeinsamen Wohnung wählen. Nun sollen die Figuren aufgestellt werden, und zwar so: Personen, die sich nahe sind, sollen nahe beieinander aufgestellt werden, Personen, die sich nicht so eng zusammen fühlen, stehen weiter auseinander. Die Familie erkennt schon durch die Gruppierung und Benennung der Figuren, dass es verschiedenen Konflikte, Bedürfnisse und Interessen gibt. Da die Nähe und Distanz nicht für alle gleich sind, lässt Leo verschiedene Varianten aufstellen. Eine Variante wird auf Papier aufgezeichnet, und es wird hinzugefügt, wie die Figuren heissen und wie sie gerufen werden. Leo hält weitere Varianten fotografisch fest.

#### 32.2 Anerkennungsarbeit leisten (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...

Leo weiss um die Probleme des Klienten Moritz im Bereich der Selbstwertgefühle. Moritz ist lernbehindert. Er weiss vorwiegend, was er alles NICHT kann. Leo fragt Moritz, ob er ihm helfen könne bei der Zubereitung des bevorstehenden Essens, was Moritz bejaht. Leo hat genügend Zeit für diese Zubereitung eingeplant, denn er weiss, dass Moritz nicht sehr effektiv arbeiten kann. Er beteiligt sich mit Engagement beim Schneiden der Zutaten. Als das Gemüse in den Töpfen schmort, bedankt sich Leo bei Moritz für die Mithilfe und lobt ihn für sein Engagement. Moritz geniesst offensichtlich das Lob.

#### 32.3 Formulare ausfüllen (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...

Lea erfährt telefonisch, dass ein neues, bewohnerspezifisches Dossier angelegt werden soll. Dazu werden aktualisierte Stammbblätter der Klientinnen benötigt. Lea sucht im Aktenschränk die entsprechenden Ordner mit den Stammbblättern, macht Fotokopien davon und erfragt bei den Klient/innen, ob ihres Wissens Änderungen stattgefunden hätten. Später kontrolliert sie, wo nötig telefonisch, ob die Daten aktualisiert sind (Beistand, externe Bezugsperson usw.). Sie trägt die korrigierten Daten nach. Dann legt sie das neue Dossier an.

#### 32.4 Beziehungsarbeit leisten (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Es besteht ein Vertrauensverhältnis zwischen dem Klienten und der Sozialpädagogin.
- Es besteht ein (meistens unausgesprochenes) Mandat vom Klienten an die Sozialpädagogin zur Entwicklungsbegleitung.

### Unterstützen, loben, motivieren (SP)

Camilla ist fünfzehn Jahre alt und lebt seit drei Monaten in einer Institution für junge Frauen. Lea führt wöchentlich ein Gespräch mit ihr. In der Gruppe fühlt sich die Jugendliche recht wohl, findet aber von sich selbst, sie sei zu brav und zu angepasst und ändere ihre Meinung, je nachdem, wer von den anderen Jugendlichen grad auf der Gruppe sei. Sie habe das Gefühl, sie habe keine richtige «Persönlichkeit», und möchte mehr zeigen, wer sie sei. Lea hilft Camilla im Gespräch herauszufinden, was sie denn daran hindere, sich mehr zu zeigen. Ebenso auch, was sie brauche, um sich besser zu vertreten. Sie sucht mit ihr Situationen, in denen es ihr besser gelingt, «sich selbst» zu sein. Lea sagt Camilla, dass sie ihren Entwicklungswunsch toll finde und auch mutig. Bei jeder Gelegenheit in der folgenden Zeit wird Camilla in konkreten Situationen, wenn es ihr gelingt, ihre Vorsätze umzusetzen, gelobt. Bei Misserfolgen wird sie getröstet und angespornt, nicht aufzugeben.

### Sich mit Nähe und Distanz auseinandersetzen (SP)

Camilla ist fünfzehn Jahre alt und lebt seit drei Monaten in einer Institution für junge Frauen. In den Gesprächen mit Lea erzählt Camilla viel von ihrer Familie, vor allem von der Mutter. Wiederkehrende Beziehungsmuster werden für Lea ersichtlich. Camilla reagiert traurig und wütend, weil sie auf ihrem Entwicklungsweg noch nicht weiter ist. Sie möchte gern mehr «sich selber» sein. Sie findet, sie sei zu brav und zu angepasst. Sie weint viel und wünscht sich sehr viel Aufmerksamkeit von der Bezugsperson. Lea spürt, dass sie Camilla grundsätzlich mag. Camillas Bedürfnis nach Aufmerksamkeit kann sie daher gut erfüllen. Sie macht sich jedoch Gedanken darüber, ob dies auch entwicklungsfördernd für Camilla ist. Camillas Wunsch, mehr sich selber zu sein, schätzt sie als «Streben nach Autonomie» ein. Andererseits erkennt Lea Camillas entgegengesetztes «Bedürfnis nach Nähe und Verbindung». Lea entscheidet sich, Camilla immer wieder Signale zu geben, dass sie «nah sein» darf und autonom. Dies passiert einerseits in vielen Alltagsmomenten, in denen Lea Camilla immer wieder fragt: Wie denkst du darüber? Was willst du? Oder zu ihr sagt: Da bin ich anderer Meinung! Sie macht mit Camilla auch konkrete «Nähe-Zeiten» ab: eine regelmässige Viertelstunde am Abend Plaudern am Bettrand und das Angebot einer Fussmassage; Camilla muss dafür ihr Bedürfnis selber anmelden und kann so üben, Verantwortung für ihre Wünsche und so auch für sich selbst zu übernehmen. Durch die regelmässige Reflexion, die Lea für sich und mit dem Team durchführt, wird die Beziehung zu Camilla überprüft. Distanz muss auch ein Thema sein, denn die Beziehung ist auf Auflösung ausgerichtet, sodass die Autonomie von Camilla gewährleistet wird.

### Verhalten aushalten

Camilla ist fünfzehn Jahre alt und lebt seit drei Monaten in einer Institution für junge Frauen. Lea führt wöchentlich ein Gespräch mit ihr. In der Gruppe fühlt sich die Jugendliche recht wohl, findet aber von sich selbst, sie sei zu brav und zu angepasst und ändere ihre Meinung, je nachdem, wer von den anderen Jugendlichen grad auf der Gruppe sei. Sie habe das Gefühl, sie habe keine richtige «Persönlichkeit», und möchte mehr zeigen, wer sie sei. In der nächsten Gruppensitzung erlebt Lea einmal mehr, dass Camilla sich tatsächlich den Vorschlägen der andern einfach anschliesst, als es darum geht, Ideen für die Wochenendaktivitäten zu sammeln. Lea schätzt das Vertrauen und die Stabilität der Gruppe als ausreichend ein, um Camilla vor der Gruppe auf ihr Verhalten anzusprechen. Sie meint zu Camilla, dies sei jetzt recht «brav und angepasst», wie sie ja eigentlich nicht sein wolle. Sie habe jetzt die Chance, ihre eigenen Wünsche fürs Wochenende anzumelden. Ob sie nicht eine Idee habe, die noch nicht geäussert wurde. Camilla lacht verlegen. Trotz Unterstützung der andern Mädchen schüttelt sie den Kopf. Es sei schon «gut» so; sie finde das alles sehr tolle Ideen. Lea spürt Enttäuschung über Camillas Reaktion. Sie, Camilla, wollte doch, wie im Gespräch so deutlich wurde, ein neues Verhalten einüben! Lea entscheidet sich, Camilla nicht noch mehr zu konfrontieren. Sie vermutet, dass sie selber nun jene Enttäuschung und Traurigkeit erlebt, die Camilla schon formuliert hat. Lea hält Camillas Verharren in ihrem Muster aus.

## 32.5 Umgang mit eigenem Widerstand (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Die Sozialpädagogin sieht faktische Gründe und Argumente in einer Sachlage. Sie erlebt aber auch weniger fassbare, emotionale. Sie ist gefordert, diese innere Verwirrung zu erkennen und zu klären.

Leicht verstimmt sitzt Leo in der Gruppensitzung. Er hat überhaupt keine Lust auf diesen Abend und möchte am liebsten gar nicht da sein. Während der nächsten Stunde kann er sich zwar noch etwas zurücklehnen, aber seinen Missmut darüber, dass er schon wieder einen Dienst mit Gruppenausgang hat, lässt nicht die nötige Entspannung zu. Die acht Jugendlichen beteiligen sich konstruktiv an der Sitzung, die – wie immer – der Gruppenleiter sicher und mit viel Erfahrung leitet. Bei ihm können sich zum Beispiel die dominanten Jugendlichen nicht einfach über die schwächeren hinwegsetzen, da er sehr darauf achtet, dass alle ihre Meinung einbringen können. Leo ist froh, dass er diesen Job nicht übernehmen muss. Es liegt ihm nicht besonders, eine Gruppe anzuleiten und Entscheidungsprozesse zu begleiten. Er erlebt die Jugendlichen in solchen Situationen oft als dominantes Gegenüber mit vielen verschiedenen Ansprüchen, denen er sich nicht gewachsen fühlt. Da er den Gruppenabend nach der Sitzung mit den Jugendlichen verbringt, hat er am Schluss die Aufgabe, dies mit ihnen zu besprechen. Die letzten beiden Male hat er sich selber als wenig wirksam und die Situation an sich als chaotisch erlebt. Es gelang ihm nicht, mit der Gruppe einen Konsens zu finden. Am Schluss machten sie gar nichts, sondern schauten fern und waren alle irgendwie unzufrieden. Für heute hat sich Leo vorgenommen, eine Notlüge einzusetzen und einfach zu behaupten, es habe kein Geld für einen gemeinsamen Ausgang zur Verfügung. So muss er erst gar nicht versuchen, mit der Gruppe ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Leo merkt aber gleichzeitig, dass es ihm mit dieser vermeintlichen Lösung gar nicht besser geht. Erst jetzt wird ihm bewusst, was er offenbar alles bereit ist zu tun, um seinen Widerstand aufrechtzuerhalten. Mit seiner geplanten Notlüge würde er sich selber disqualifizieren, und der Gruppenleiter würde ihn ohnehin sofort durchschauen. Die verbleibende Zeit der Sitzung nutzt Leo, um die Situation genau zu beobachten. Es ist eine dynamische und laute Konstellation von Jugendlichen, die im Moment viel Führung und Orientierung braucht. Leo beschliesst, die Verantwortung für das Gelingen des Abends mehr zu sich zu nehmen, um die Gruppe zu entlasten. Er weiss, was die Jugendlichen grundsätzlich gerne machen, und denkt sich zwei konkrete Vorschläge aus, die er zur Wahl stellt. Tatsächlich kann sich die Gruppe für ein Angebot entscheiden. Leo, seine Kollegin und die Jugendlichen verbringen einen guten Abend beim Minigolfspielen. Leo ist zufriedener und nimmt sich vor, die Situation noch mit dem Gruppenleiter zu besprechen.

### **32.6 Rollenkonflikte bewältigen (SP)**

Praktikant Leo versteht sich sehr gut mit dem sechzehnjährigen Pascal. Beide sind sehr kreativ, haben ausgefallene Ideen, die sie voller Engagement umsetzen. Pascal vertraut Leo sehr und erzählt ihm viel. Immer wieder äussert Pascal jedoch, dass Leo das ihm Anvertraute für sich behalten müsse und auf keinem Fall dem Team erzählen dürfe. Leo fühlt sich zunehmend unwohler. Er möchte einerseits das Vertrauen von Pascal nicht zerstören, andererseits möchte er dem Team nicht vorenthalten, wie er mit Pascal arbeitet und umgeht. In seiner Verwirrung sucht er Unterstützung bei der Praxisanleiterin. Sie hilft ihm zu erkennen, dass er zurzeit ein Rollendurcheinander erlebt. Gemeinsam mit dem Team sucht Leo nach Handlungsstrategien.

### **32.7 Ein Gespräch mit der ganzen Familie einleiten**

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Alle Gespräche, an denen die ganze Familie teilnimmt.

Leo begrüsst die Familie und dankt dafür, dass alle sich die Zeit genommen haben. Er kündigt an, dass das Gespräch eine bis eineinhalb Stunden dauern werde, sodass alle zu Wort kommen. Leo fragt die Mutter, die angerufen hat für ein Gespräch: «Was haben Sie Ihren Kindern und Ihrem Mann gesagt, was hier passieren soll?» Die Mutter sagt, es gehe nicht mehr weiter so. Die Kinder gehorchten nicht, liessen alles rumliegen, und die Lehrerin rufe auch dauernd an, weil Moritz seine Aufgaben nicht mache ... Leo dankt für die Benennung des Anliegens. (Da es sich um eine Beratungssituation handelt, umschreibt er das Ziel des gemeinsamen Gesprächs nur für sich gedanklich, als ein offenes, prozessorientiertes, im Sinne einer «Motoreninspektion»). Er möchte vorerst wissen, was in der Familie gut läuft ...

## 32.8 Mit unrealistischen Vorstellungen konfrontieren (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- ...

Daniel ist sechzehn Jahre alt und setzt sich mit seiner beruflichen Entwicklung auseinander. In der Freizeit zeichnet er sehr gerne, und seine Eltern loben seine künstlerischen Fähigkeiten sehr. Daniel sieht sich selber in der Kunstgewerbeschule und möchte eine Karriere als Künstler machen. Leo hat selber eine gestalterische Erstausbildung. Nach seiner Beurteilung reicht Daniels Potenzial nicht für die Kunstgewerbeschule. Er versucht erfolglos, dies Daniel und seinen Eltern aufzuzeigen. Also entscheidet er sich, Daniel darin zu unterstützen, dass er in das Prüfungsverfahren aufgenommen wird. Daniel erhält von der Schule einen negativen Entscheid, da seine Voraussetzungen nicht für eine Aufnahme genügen. Zuerst ist Daniel sehr enttäuscht und traurig. Nach wenigen Tagen allerdings ist er bereit, sich mit neuen beruflichen Perspektiven und Möglichkeiten auseinanderzusetzen.

## 32.9 Grenzen setzen (SP)

Der fünfzehnjährige, pubertierende David kommt von der Schule auf die Gruppe zurück. Ohne Begrüssung sagt er arrogant: «Ist das Mittagessen noch nicht auf dem Tisch? Ich habe Hunger. Wahrscheinlich gibt es heute wieder diesen Saufrass.» Lea, die Sozialpädagogin, gibt ihm klar die Botschaft, dass sie dieses Verhalten nicht toleriere, und schickt ihn in sein Zimmer. Darauf wird David frech und geht erst nach grosser Widerrede in sein Gemach. Als sich David beruhigt hat, findet ein kurzes, klärendes Gespräch statt, und eine gesittete Mahlzeit wird möglich.

## 32.10 Verhalten spiegeln und konfrontieren (SP)

Camilla ist fünfzehn Jahre alt und lebt seit drei Monaten in einer Institution für junge Frauen. Lea führt wöchentlich ein Gespräch mit ihr. In der Gruppe fühlt sich die Jugendliche recht wohl, findet aber von sich selbst, sie sei zu brav und zu angepasst und ändere ihre Meinung, je nachdem, wer von den anderen Jugendlichen grad auf der Gruppe sei. Sie habe das Gefühl, sie habe keine richtige «Persönlichkeit», und möchte mehr zeigen, wer sie sei. In der nächsten Gruppensitzung erlebt Lea einmal mehr, dass sich Camilla tatsächlich den Vorschlägen der andern einfach anschliesst, als es darum geht, Ideen für die Wochenendaktivitäten zu sammeln. Lea schätzt das Vertrauen und die Stabilität der Gruppe als ausreichend ein, um Camilla vor der Gruppe auf ihr Verhalten anzusprechen. Sie meint zu Camilla, dies sei jetzt recht «brav und angepasst», wie sie ja eigentlich nicht sein wolle. Sie habe jetzt die Chance, ihre eigenen Wünsche fürs Wochenende anzumelden. Ob sie nicht eine Idee habe, die noch nicht geäussert wurde. Camilla lacht verlegen. Dank Unterstützung auch der andern Mädchen meint sie scheu, sie würde gern ins Hallenbad gehen ...

## 32.11 Anwaltschaftliche Arbeit

Anna, eine sechzehnjährige dominikanische Jugendliche, ist seit sechs Monaten in einer Institution für junge Frauen. Sie macht eine Lehre als Malerin und hat grosse Freude daran. Sie hatte nie in eine Fraueninstitution gewollt, sondern in eine Pflegefamilie, und es vergeht kaum ein Tag, an dem sie dies nicht äussert. Sie geizt nicht mit Vorwürfen gegenüber allen Menschen, die ihr in ihrem Leben schon im Weg gestanden sind.

Ihr sehnlichster Wunsch ist eine eigene Wohnung. Sie halte es mit so viel Frauen nicht aus und wünsche sich mehr Ruhe für sich. Lea erlebt den Widerstand vor allem verbal. Dabei erlebt sie Anna eigentlich zufrieden, sie scheint sich in der Wohngruppe mehrheitlich zu Hause und wohl zu fühlen. Für Anna scheint es nicht möglich zu sein, sich auf die Institution richtig einzulassen, solange sie hier sein muss. Die Idee der Bezugsperson ist es, der Jugendlichen die Freiheit zu lassen, ab ihrem siebzehnten Geburtstag eine eigene Wohnung zu suchen. Sie kann sich durchaus vorstellen, dass sich die Jugendliche durch diese gedankliche Perspektive plötzlich besser auf die Wohngruppe einlassen kann und nicht mehr so viel Energie in ihren Widerstand lenken muss. Sie bespricht diese Ansicht mit dem Team, der Sozialarbeiterin und der einweisenden Behörde.